EDUCACIÓN INCLUSIVA: ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO

Luis Ortiz Jiménez y José J. Carrión Martínez
(Coordinadores)



EDUCACIÓN INCLUSIVA:
ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ABRIENDO PUERTAS AL FUTURO

Luis Ortiz Jiménez y José J. Carrión Martínez
(Coordinadores)



Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase *www.dykinson.com/quienes_somos*

Agradecimiento
Este libro es parte del resultado de un Proyecto de Investigación cofinanciado con fondos FEDER y el Ministerio de Economía y Competitividad español, en el marco del Plan Estatal de Fomento a la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (EDU2016 75574-P)







Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1324-796-0

Preimpresión:
Besing Servicios Gráficos, S.L.
besingsg@gmail.com

Índice

Bloque II
Inclusión y TIC

Bloque III
Diversidad cultural e inclusión

Bloque IV
Diversidad funcional e inclusión

Presentación del libro

En 1994 en Salamanca comenzó una bonita historia, nos gusta mucho la expresión que utiliza Echeita (2019) "el sueño de una noche de verano". Aunque como las buenas historias "no todo comenzó ahí".

Efectivamente el antecedente más cercano es la proclama de la UNESCO en Jomtiem (1990) "Educación para Todos", pero sin duda podríamos seguir escarbando y encontrando antecedentes que nos permiten vislumbrar ya un largo recorrido en pro de la inclusión.

Esa larga trayectoria, ha tenido momentos complejos, ya que en demasiadas ocasiones una evolución en la idea se ha considerado más una anulación del estado anterior y no como precisamente un avance, un progreso. No vamos a entrar en el discurso que trata de oponer integración a inclusión como si fueran dos visiones antagonistas de una situación. Demasiadas veces nos hemos parecido a la Penélope de Ulises que tejía y destejía, que en verdaderamente construir un cuerpo de conocimientos y prácticas.

Todo el proceso hasta llegar hasta aquí es aprovechable, incluso cuando ahora vemos con ojos desdeñosos la creación en 1970 de los centros de educación especial. Lógicamente esas "cosas de antaño contadas hogaño" nos parecen fuera de lugar e incluso erradicadas desde la conferencia de Incheón en 2015, pero no podemos de dejar de reconocer que en su momento fueron un avance. Las sucesivas etapas no han hecho más que evolucionar, construir. Con más o menos acierto, pero todas han contribuido a que ahora estemos donde estamos. Por tanto, vamos a huir en este texto de controversias y de enfrentamientos.

En esta línea de complementariedad de la ideas, de avanzar teniendo en cuenta la experiencia anterior, de como propone Ainscow (2006), analizar las prácticas existentes, constatar aquello que venimos haciendo bien, identificar las barreras que nos impiden el avance o la mejora, y fruto de esa reflexión proponer las acciones encaminadas a conseguir un mejor grado de inclusión.

Hablamos por tanto de un proceso, que apoyado en planteamientos de la investigación acción, permita ofrecer a contextos concretos, las respuestas adecuadas a su realidad.

Efectivamente, como afirma uno de los grandes mensajes que se acuñan en pro de la inclusión “es la escuela la que debe adaptarse al sujeto”, debe ser así, pero ni todas las escuelas son iguales, ni todos los casos son los mismos, de ahí de reforzar a idea de respuestas contextualizadas y propias a cada realidad., de proceso e implicación de todos los agentes. En definitiva de cooperación y convivencia.

De ahí que entendamos que la convivencia no es el fin, es el medio.

Este libro pretende abrir esas puertas al futuro, no pensar en utopia, magnífica idea por otra parte. Pero entendemos que pensar en inclusión es pensar en realidad, pensar en personas, pensar en un futuro sin olvidar el presente. Un proceso que no tendrá un final, habrá que seguir implementado medidas, ya que considerar que es posible que llegue el momento en que no habrá que hablar de inclusión es como asumir que llegará un momento en que no exista la diversidad. Por tanto, mientras exista diversidad tendremos que hablar de inclusión.

Por otra parte, desde el momento que un grupo reflexiona sobre como favorecer la plena participación de todas las personas en los espacios sociales y educativos, se está incluyendo. Es cierto que hay que dar el paso de la teoría a la práctica, que no basta con “idear”, hay que realizar. Pero también debemos pensar que pretender poner en práctica medidas inclusivas sin estar convencidos del porque se hace, es el primer paso al fracaso. Actuar por moda, porque es lo políticamente correcto, como decimos es el primer paso hacia el fracaso y hacia el retroceso. Y sobre todo, para que voces agoreras fundamenten sus razonamientos en la inviabilidad de la Inclusión, en que la Inclusión es perjudicial para ciertos casos, la Inclusión es para ricos.

Es por ello que se necesita un cuerpo de conocimientos, de reflexiones, de prácticas que alimenten la idea inclusiva. Que respondan con argumentos a esos agoreros negacionistas de la Inclusión.

En “abriendo puertas al futuro”, no olvidamos el presente, pero lo hacemos como impulso, como punto de apoyo, como referencia.

En el primer bloque del libro abordamos esas reflexiones que nos van a catapultar, a fundamentar las razones que nos llevan por el camino hacia el futuro En el segundo bloque nos acercamos a herramientas actuales, las tecnologías, pero no TIC en sentido estricto, sino entendidas como tecnologías para aprender y conocer. Ya en el tercer bloque nos vamos acercar a la diversidad cultural como una realidad de nuestra sociedad. Finamente en el bloque cuatro, nos acercaremos al ámbito de la diversidad funcional, de las personas con discapacidad.

Este libro ve la luz gracias al proyecto I+D+I EDU2016-75574-P "*Análisis de la respuesta al alumnado con NEAE asociada a discapacidad en educación obligatoria*", ya que fruto de sus acciones de investigación entre las que cabe destacar las reuniones científicas de discusión y debate, se deducen estas propuestas que hacemos en el libro.

Luis Ortiz Jiménez

Bloque I

Reflexiones sobre el futuro

Inclusion and beyond

Seamus Hegarty

GLOBAL SUPPORT FOR EDUCATING ALL CHILDREN AND YOUNG PEOPLE

Equal opportunity is a hallmark of civilised societies. Children are not born equal and they grow up in different circumstances. A commitment to equal opportunity requires taking account of these differences, and acting to mitigate their impact. It is for the state to intervene so that genetic endowment, home environment and the tangled links between them do not determine individuals' life chances.

There has been no shortage of rhetoric in favour in equal opportunity, not least in respect of access to education. More than seventy years ago, the United Nations Universal Declaration of Human Rights 1948 affirmed that 'Everyone has the right to education' (Article 26), and many countries have promulgated similar commitments at national level, sometimes even enshrining them in legislation. The Millennium Development Goals embodied an undertaking to have all children in school by 2015. Needless to say, it didn't happen. According to data from the UNESCO Institute of Statistics, 262 million children and youth were out of school in 2017; these included 64 million children of primary school age (http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth). In addition, many children who were nominally in school were not receiving an effective education; their number is unknown but it is estimated to be at least 300 million. Children with disabilities (and, in some countries, girls) were disproportionately represented among those whose right to education was not being met.

In recent years, there have been significant developments at global and European levels that seek to address this failure and denial of rights. At the global level, a key development has been the adoption, in September 2015, of the Sustainable Development Goals, to supersede the Millennium Development Goals. The 4th Goal is to 'Ensure inclusive and equitable quality education…for all'. Sub-goals call for equitable education leading to relevant and effective learning outcomes for all (4.1), equal access across all levels of

education and vocational training for all, 'including persons with disabilities, indigenous people and children in vulnerable situations' (4.5), and education facilities that are disability-sensitive (4.a).

The Goals build on major disability-oriented initiatives which have shaped the global agenda in the direction of inclusive developments in recent years. The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), which was adopted by the UN General Assembly in 2006, places an obligation on governments to ensure 'an inclusive education system at all levels' (Article 24). Governments must not only ensure that those with disabilities are not excluded from the general education system, as currently happens all too often, but also that they 'can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live'. A subsequent comment specified the broad intention of this requirement: it encompasses 'pre-schools (sic), primary, secondary and tertiary education, vocational training and lifelong learning, extracurricular and social activities' (General comment No. 4, 2016). The Convention goes beyond aspiration to insist that its 'goal of full inclusion' necessitates targeted support 'provided in environments that maximize academic and social development'. The Convention has been very widely accepted: as of now, it has been signed by 164 countries and ratified by 180. (http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/TreatyBodyExternal/Treaty.aspx?Treaty=CRPD&Lang=en).

The World Report on Disability builds on the UN Convention and is an important document in pointing the way ahead at national level. Published by the World Health Organization and the World Bank in 2011, it is the first document to give a comprehensive account of the situation of people with disabilities worldwide, covering health care, rehabilitation, support services, environment, work and employment, in addition to education (WHO/World Bank, 2011). It reaffirms the principles of equal access and entitlement to high-quality education in inclusive settings but it moves the discourse forward in three respects.

First, the Report documents the ongoing failure to deliver on the right to education on the part of children with disabilities. They are less likely to enter school and, when they do, are more likely to leave early and with lower educational outcomes than peers. It provides data at the global level and for many individual countries; as might be expected, the pattern of exclusion from education and low educational outcomes is more pronounced in poorer countries.

Secondly, the Report makes robust arguments for including children and adults with disabilities in education:

— Education contributes to human capital formation and is thus a key determinant of personal well-being and welfare

— Excluding children with disabilities from education has high social and economic costs which can be mitigated by investment in inclusive education

— Countries cannot achieve the globally agreed goal of universal primary education nor can they fulfil their responsibilities as signatories to the CRPD without ensuring access to high-quality education for children with disabilities.

Thirdly, and crucially, the Report points the way forward. It identifies a range of barriers to inclusive education at system, school and community levels, and outlines interventions that both tackle these barriers and promote the inclusion of children with disabilities. It sets out the general principles that inform inclusive policies in education but also cites numerous examples of dynamic practice from countries around the world. It offers detailed recommendations under four broad headings: clear policies plus improved data and information; strategies to promote inclusion; the provision of specialist services, where necessary; and support for the participation of parents, children, community groups and adults with disabilities.

Twin initiatives from UNESCO have helped to focus attention on inclusive education but also the need to move beyond traditional thinking. The Salamanca Statement and Framework for Action, endorsed by 92 Governments and 25 international organisations in 1994, called upon governments and the international community to endorse inclusive education policies and practices, and work together to develop appropriate provision. In 2019, the international community met again under UNESCO's auspices, at Cali in Colombia, and endorsed the *Cali Commitment to Equity and Inclusion in Education (*available at https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910). This document extends the commitment to high-quality, inclusive learning opportunities throughout the lifecycle from early childhood through compulsory schooling and beyond formal education. It also makes it clear that the concern cannot just be with special educational needs and disability but must encompass all those who are marginalised for reasons of ethnicity, poverty, gender and so on.

EUROPEAN INITIATIVES

Initiatives at European level have been led by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) which has, as its name

suggests, a major focus on inclusive education. It has coordinated numerous projects and published reports on different aspects of inclusive education in its 30 member countries. Topics covered in relation to inclusive education in current and recent projects include: raising achievement for all learners; implementing policies for inclusive education; classroom practices to support inclusive education; financing for inclusion; organisation of support; information technologies for inclusion; teacher education; early childhood interventions; young people's views; and developing indicators for inclusive education. Full reports are mostly in English, and are available online, but executive summaries are available in more than 20 languages and there are links to national documents.

As an example of an EASNIE project, *Raising Achievement for all Learners – Quality in Inclusive Settings* set out to identify the key issues that need to be explored and strategies that appear to be successful in raising achievement for all learners in inclusive settings. The project synthesis report (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012a) (https://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-synthesis-report.pdf) draws together work from project activities – a review of past Agency projects, recent academic research, and the outcomes of a project conference. The report is structured around six themes: collaborative policy and practice; support for school and system leaders; inclusive accountability; personalisation through listening to learners; professional development for inclusive education; and pedagogical approaches for all.

Other relevant activities at European level have been conducted by the European Union, the Council of Europe and, indeed, USAID (the international development agency of the United States). Thus, a joint project under European Union and Council of Europe auspices, *Regional Support for Inclusive Education in South East Europe* (http://pjp-eu.coe.int/en/web/inclusive-education), focussed explicitly on inclusive education in the Western Balkans. It ran for three years from 2013-15 and included among its outputs a report on teacher education for inclusive education in the region, *Mapping existing quality inclusive education training programmes within the South East Europe Region* (Hollenweger, 2014) (http://pjp-eu.coe.int/documents/1473702/6691265/140910_Mapping_Report_final_QA.pdf/6cf5367c-5d36-4e5e-8c77-690f92a0d3eb).

A USAID report, *Best Practices in Inclusive Education for Children with Disabilities: applications for program design in the Europe & Eurasia region* (Losert, 2010) (http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00HPH4.pdf), also included the Balkans as well as other countries. This is based on a study aiming to promote

inclusive education in the region by providing an overview of best practice, describing the contextual factors which affect programme implementation, and making recommendations for initiating inclusive education programmes.

INCLUSION – A PROMISE AND A CHALLENGE

A notable feature of contemporary discourse in this area is the extent to which it is couched in terms of inclusion. This particularly evident in relation to education. There is a long, and contested, discourse around inclusive education. This needs to be seen in the context of societal and professional attitudes toward those with disabilities and other traditionally excluded or marginalised groups. Over a long history, these attitudes have moved, unevenly, from rejection, through tolerance and charitable support, and so-called integration, to acknowledgement of the right to participate in society's goods as an equal with peers. Major issues in this history include the institutional placement of children and adults with disabilities or developmental delays and, in education, the abiding legacy of two parallel and separate systems. An appreciation of this history is important not only because the history shapes current attitudes and discourse but also because much discourse on inclusive education is confused, if not contradictory.

Inclusive education has commonly been seen as simply the opposite of segregated education but this rather misses the point: the focus on just one aspect of good educational provision is misleading, if not indeed unhelpful. It is not segregation per se nor even the absence of interaction with a broad range of peers that is fundamentally problematic, but the failure to provide a high-quality, appropriate education. Such an education should of course be provided alongside and among peers unless there are truly exceptional reasons to the contrary (such as very high care needs or patterns of behaviour that put other children at serious risk of harm), and to that extent is properly termed inclusive. It is unfortunate, however, that this one aspect of a high-quality education is what is constantly foregrounded, as if physical presence is what matters above all else.

It is important therefore to bear in mind that inclusive education, if it is to carry the weight of significance commonly attributed to it, is not just about placing children with diverse needs in mainstream settings. It is also, and more importantly, about ensuring they receive stimulating, appropriate learning opportunities in those mainstream settings and are supported as necessary in their learning endeavours. To that extent, inclusive education should be

at the centre of education policy and a key element of all education reform. The existence of a substantial special education apparatus in many countries cannot be ignored, but it is important to see inclusive education as a powerful driver of change that is located within general education, not as something defined in opposition to special education.

Two key principles of inclusive education are that the neighbourhood, mainstream school is the first option for all children in a locality and that that school should provide an appropriate, high-quality education for every child. This calls for major reform in the mainstream sector in most countries so that staff become more receptive to diversity of all sorts, develop the requisite assessment and pedagogical competences, and remove barriers which inhibit or alienate pupils who are different. The goal is to produce schools which are genuinely for **all** pupils, schools in which academic organisation, curriculum offer and pedagogy provide optimal learning experiences for every pupil, regardless of the challenges they present.

Despite the many high-level commitments to inclusive education for all, special schools continue as a significant element of special educational provision in virtually every country in the world. Besides Italy[1], only two other countries in the European Union – Portugal and Spain – segregate fewer than 1% of pupils, and no fewer than eight countries[2] segregate more than 4% of pupils into special schools and segregated special classes (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b).*

This creates a significant dilemma for school systems and national authorities that have signed up to inclusive principles. Clearly, special schools and other segregated provision are not inclusive but, equally clearly, special schools represent some children's best chance of receiving an appropriate, high-quality education **under present circumstances**. Given the very large diversity across countries in the percentage of pupils being segregated, it seems self-evident that many pupils are segregated who should not be – and would not be if they lived in a different place. This means that there should be a gradual, but not unduly protracted, move from segregated to mainstream provision, as mainstream schools develop their capacities to meet the educational needs of all pupils.

---

1 Italy is a singular exception. Radical policies dating from the 1970s led to the closure of most segregated provision – there are still 71 special schools – and very little segregation. Often offered as a model for other countries, inclusive education in Italy – or integrazione scholastica – raises many complex issues. These were examined in detail in a symposium published in the *European Journal of Special Needs Education*, 30, 4, November 2015 and included articles by Anastasiou, Kauffman & Di Nuovo; Ferri; Norwich; Opertti; and Vianello & Lanfranchi.

2 Belgium (Flemish), Belgium (French), Czech Republic, Denmark, Estonia, Germany, Latvia and Slovakia.

Special school numbers should fall as this process develops. Pragmatic considerations must not be ignored, however. There are pupils whose needs are so complex or whose behaviour is so challenging that placement in a mainstream setting would not be viable without extraordinary measures – which could compromise the educational offer made to other pupils. This is an empirical matter: either a school can provide a high-quality, appropriate education for a given pupil or it cannot. If it cannot, alternative provision must be made. *Such segregated provision is not justified on grounds of disability, behaviour or other in-pupil factors but because of the imperative to provide an appropriate education* for that pupil.

Given that segregated provision is likely to continue in the foreseeable future, the prevailing separation in curriculum, organisation and teacher education routes must be addressed. Where they exist, special schools should be an integral part of the general education system and have dynamic links with the mainstream sector. Special schools can provide valuable outreach support to mainstream schools: their staff have skills and experience they can share with mainstream colleagues, and dual enrolment of pupils can facilitate the transfer of pupils from a special to a mainstream setting. Special schools tend to be well resourced in pedagogical terms and should be able to act as resource centres in respect of learning materials, assistive technology and pedagogical innovations. They are also well placed to provide targeted professional development for their colleagues in the mainstream sector.

The goal of inclusion advocacy should be to become irrelevant! As long as inclusion dominates discourse, there will continue to be individuals and groups who are seen as ‘other’, and who need special measures to access education and other services to which they are entitled. When individuals’ rights to high-quality, appropriate education are truly realised, there will be no need to focus on inclusion: it will be taken for granted as an integral element, but not the defining one, of high-quality provision.

LOOKING AHEAD

Is it possible to provide high-quality education for every child and young person? In some ways, it is startling that this question can still be asked. If the answer is not a categorical Yes, then all the high-flown statements from the 1948 Universal Declaration of Human Rights to the Cali Commitment in 2019 are shamefully empty rhetoric.

Even when people want the answer to be Yes, they commonly raise two difficulties: we don't know how to do it; and even if we did, we can't afford it. Let's look each of these in turn.

First, do we know how to provide universal high-quality learning opportunities? Actually, we do! The requirements are clear – appropriate legislation, identification and assessment procedures, early years provision, single school system, relevant curriculum and pedagogy, professional development, quality assurance across the system, parent and community involvement, and so on. Not only is there a great deal of research and practical guidance on each of these but there are increasing numbers of examples at national, district and school levels where all children and young people are receiving a high-quality, appropriate education. We really do know how to do it. Even though situations are different and direct copying of others' practice is seldom a good solution, there is much to learn from and be inspired by in currently available practice.

But can we afford it? Again, the answer is a resounding Yes. If we appreciate how rich our planet is and take account of some of the ways in which its riches are spent, it will be evident that social spending in whatever area is wholly affordable.

Global Military Expenditure. According to the Stockholm International Peace Research Institute, military expenditure around the world in 2018 totalled US$1.8 trillion (https://www.sipri.org/). Some years ago the Global Monitoring Team calculated that universal access to education could be funded from as little as four days' worth of global military spending.

Tax Avoidance and Evasion. It is difficult, if not impossible, to calculate the total loss to national exchequers arising from tax avoidance and manipulation. Some estimates are available, however. International Monetary Fund (IMF) researchers have calculated a loss to Governments of $600 billion in the international corporate sector (Crivelli et al, 2016). The Tax Justice Network has estimated a loss of $500 billion due to profit shifting by international corporations. These figures are minimal estimates and do not take account of tax avoidance by individuals, inefficiencies in tax collection or the economic distortions caused by the tax avoidance industry, and it is likely that the total loss to Governments – with consequent impact on social spending budgets – is very much larger than the IMF or Tax Justice Network estimates.

Global Food Waste. Possibly the most egregious example of mis-allocation of resources relates to food production. The UN Food and Agriculture Organisation has calculated that one-third of food produced for human

consumption gets lost or wasted, at an estimated annual cost of $990 billion (http://www.fao.org/save-food/resources/keyfindings/en/).

Examples could be added to this list – corruption, Government inefficiencies, failure to immunise children, and so on – but the main point is clear: at a global level, there is no shortages of resources for activities deemed to be desirable. All of the actions required to achieve universal education are affordable. It Is not resources that we lack but political will.

CONCLUSION

At a time when the global community faces unprecedented challenges regarding democratic legitimacy and environmental sustainability, there is a significant challenge – or opportunity – in respect of finally delivering on the long-promised goal of universal education. It is a simple matter of social justice, and honesty about where we stand. Either we learn from the many examples of effective practice and commit the requisite resources, or we acknowledge our impotence to provide every child with his or her birthright of a high-quality education.

REFERENCES

Anastasiou, D, Kauffman, J.M. and Di Nuovo, S. 2015. 'Inclusive Education in Italy: description and reflections on full inclusion.' *European Journal of Special Needs Education* 30(4): 429-443.

Crivelli, E., de Mooij. R. & Keen, M (2016). *Base Erosion, Profit Shifting and Developing Countries. FinanzArchiv: Public Finance Analysis,* vol. 72, issue 3, 268-301.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2012a. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education,* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education. 2012b. *Special Needs Education Country Data 2012.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Ferri, B.A. 2015. '*Integrazione Scholastica*: on not having all the answers – a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo.' *European Journal of Special Needs Education* 30(4): 444-447.

Hollenweger, J. 2014. *Mapping existing quality inclusive education training programmes within the South-East Europe Region.* Strasbourg: Council of Europe. http://pjp-

eu.coe.int/documents/1473702/6691265/140910_Mapping_Report_final_QA.pdf/6cf5367c-5d36-4e5e-8c77-690f92a0d3eb

Losert, L. 2012. *Best Practices in Inclusive Education for Children with Disabilities: applications for program design in the Europe & Eurasia region*. Washington, D.C.: USAID. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00HPH4.pdf

Norwich, B. 2015. 'Inclusive Education in Italy: a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo.' *European Journal of Special Needs Education* 30(4): 448-451.

Opertti, R. 2015. 'Inclusive Education in Italy: a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo.' *European Journal of Special Needs Education* 30(4): 452-453.

UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016 General *comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

Vianello, R. and Lanfranchi, S. 2015. 'Looking beyond the alibi that not everything functions perfectly in Italy – a response to Anastasiou, Kauffman and Di Nuovo.' *European Journal of Special Needs Education* 30(4): 454-4563.

World Health Organization and the World Bank. 2011. World Disability Report. Geneva: WHO Press.

Inclusión y equidad en la educación: avanzando hacia futuros deseables

Humberto Javier Rodríguez Hernández[1]

1. INTRODUCCIÓN

Una iniciativa global de la UNESCO busca re imaginar el rol de la educación, el aprendizaje y el conocimiento frente al incremento de escenarios de complejidad, incertidumbre y precariedad, avanzando más allá del 2030, es decir al 2050 y más. Esta iniciativa emplea el futuro en plural a fin de reconocer que hay una enorme diversidad de formas de ser y conocer el mundo. En énfasis en aprender a ser como componente pedagógico reconoce el aprendizaje como un proceso inacabado, continuo y permanente, que enfatiza los potenciales, rechaza el determinismo y expresa una gran apertura hacia lo nuevo. En suma, el conocimiento y el aprendizaje son recursos renovables de la humanidad que permiten enfrentar los retos, ensayar alternativas y predecir futuros posibles y preferibles (UNESCO,2019). Sin embargo, para uso del presente artículo prefiero utilizar la frase en singular porque permite tener presente el ideal al que aspiramos desde la educación. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad además de promover oportunidades de aprendizaje para todos es un compromiso pactado entre las naciones por avanzar en la conformación de sociedades cada vez más inclusivas, justas y democráticas.

Este gran reto inició el primero de enero de 2016 y concluirá en el año 2030. Casi un tercio está por cumplirse y los datos que dibujan el panorama actual ocupan acelerar los resultados de la agenda educativa. El propósito central del presente artículo es compartir un conjunto de recomendaciones que realizan diversos agentes para lograr la agenda 2030.

La estructura temática abarca temas como: la educación como un derecho inalienable. Este principio es importante para comprender la prioridad que tiene la educación para todas las personas; tiene un carácter universal,

1 Dr. Humberto Javier Rodríguez Hernández. hrodriguezh@enehrl.edu.mx. ORCID 0000/0001/8665/9321

es decir abarca a todos y todas sin excepción, y es un derecho instrumental para ejercer otros derechos. Del mismo modo se plantean algunos aspectos sobresalientes de la Declaración de Salamanca y como ésta a sus 25 años sigue siendo un referente que marcó nuevos rumbos en política educativa. La *agenda educativa 2030* y un apartado denominado *Panorama Actual* que permite identificar algunas brechas. En la última parte presento un conjunto de recomendaciones que están siendo planteadas por diversos organismos internacionales, buscando acelerar los avances de cada meta del ODS 4.

2. LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO HUMANO INALIENABLE

Una de las aportaciones más importantes de la humanidad se dio en 1948 con el reconocimiento de los derechos humanos. Derivado de ello la educación se reconoce como un derecho humano inalienable por lo tanto es universal, es decir, para todos sin exclusión o discriminación, tiene alta prioridad para el Estado y es un derecho instrumental para ejercer otros derechos humanos.

Esta perspectiva coloca a cada persona en el centro de toda acción educativa y en consecuencia aplica tanto a niños como adultos e incluye a la educación formal; primera infancia, la enseñanza primaria, secundaria y profesional, además de la educación no formal. Otro dato relevante es que promueve una visión holística, es decir se dirige al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En consecuencia, se valora la diversidad y se trabaja en un entorno global, multicultural e inclusivo. Del mismo modo se comparten nuevas ideas y soluciones, además de motivar a las personas a trabajar juntas.

El reconocimiento del derecho a la educación ha permitido conformar diversas acciones que están plasmadas en la agenda educativa 2030. En septiembre de 2015 los Estados Miembros de la ONU, aprobaron oficialmente la *Agenda de Desarrollo Sostenible* 2030 en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, en la ciudad de Nueva York. En ella se reconoce que los grandes problemas globales y las acciones de solución deben tener como marco de referencia el Desarrollo Sostenible, perfilando ya una visión holística de la relación de las personas y el medio ambiente.

Fue durante el Foro Mundial de Educación celebrado en la ciudad de Incheon, Corea, donde se adoptó el ODS 4º como el objetivo global para la

educación expresando los diversos , países su firme compromiso con la nueva agenda de educación.

De esta manera la UNESCO aprobaría la agenda educativa en noviembre de 2015 en su 38ª reunión de la Conferencia General celebrada en País, con el propósito de traducir los compromisos mundiales en medidas prácticas en los diferentes planos global, regional y nacional. Así éste objetivo representaría la síntesis de las ambiciones de la educación; *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* de aquí a 2030.

La implementación de los objetivos de Desarrollo Sostenible cuya vigencia inició el primer día de enero de 2016 está llegando a su primer tercio. La UNESCO se prepara para emitir un reporte global en el 2020 sobre los progresos en la educación, bajo el argumento de que debemos asegurar que cada niño o niña tenga derecho a una educación equitativa y de alta calidad.

3. LA DECLARACIÓN DE SALAMANCA EN SU 25º. ANIVERSARIO

Los grandes acuerdos sobre una educación para todos de calidad fue producto de la Declaración de Salamanca. Por ello y a 25 años de este importante evento, cobra especial atención sus aportaciones y sobre todos los logros que se observan en el campo educativo principalmente en el tema de educación inclusiva.

El *reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir escuelas para todos, esto es instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada uno* (UNESCO, 1994) Esta idea central ha sido pilar para el desarrollo de políticas educativas y su impacto en el diseño de planes y programas educativos; en suma su influencia ha sido muy determinante para la conformación presente y futura de la educación en el mundo.

Una contribución importante de la Declaración de Salamanca fue *cuestionar la contundente idea, ampliamente arraigada de que los niños con necesidades educativas especiales no pertenecen a la educación regular (Florian, 2019*). En ella se enmarcó como principio fundamental que las escuelas deben estar al servicio de todos los niños, dando un importante cambio en la dirección política, sobre todo en lo que respecta a los alumnos con discapacidad (Ainscow, 2019); Esta Declaración también señaló que las escuelas ordinarias, con una orientación inclusiva, representaban el medio más eficaz para combatir las actitudes

discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos. (UNESCO, 1994).

En el marco de 25º. Aniversario de la Declaración de Salamanca, la UNESCO con el apoyo del Gobierno de Colombia, realizó el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Este Foro se llevó a cabo en el mes de septiembre en la ciudad de Cali, Colombia con el lema Todas *y Todos los estudiantes cuentan*. Algunos de los propósitos de este evento fueron: (UNESCO, 2019)

- Promover políticas y prácticas inclusivas en materia de educación y compartir políticas y prácticas prometedoras.
- Revisar los avances cosechados desde la conferencia de Salamanca en relación a políticas, prácticas y culturas inclusivas.
- Entender el potencial de la inclusión en la educación para aportar nuevas oportunidades en un mundo digitalizado y globalizado, frente al avance de la tecnología y las transformaciones económicas y sociales.

El programa de trabajo incluyó la revisión de cuatro subtemas referidos a;

- *Legislación y marcos normativos inclusivos.*
- A*poyo educativo* a los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con *diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.*
- Enfoques generadores de *entornos de aprendizaje* inclusivo.
- *Cooperación* y *alianza multisectorial* para garantizar la inclusión y la equidad en la educación.

4. LA AGENDA EDUCATIVA 2030

Actualmente los países miembros de la ONU tienen el compromiso de impulsar la Agenda Educativa 2030, la cual representa desde el 2015, el marco de referencia para los sistemas educativos en el mundo colocando la inclusión y la equidad como prioridades de toda acción educativa.

El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 es el centro de dicha agenda y lleva implícito dos preguntas fundamentales; ¿Cómo garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad? y ¿Cómo promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos? (UNESCO, 2017). El mensaje central es simple: "todos los y los estudiantes cuentan, y cuentan por igual.

Los principios fundamentales de la agenda 2030 es reconocer que la educación es un derecho, por lo que se debe garantizar el acceso para todos, eliminar cualquier factor que excluya o que discrimine. Otro principio es el reconocimiento de la educación como un bien público ubicando al Estado como el responsable de la protección, el respeto y el cumplimiento del derecho a la educación. El tercer principio está ligado a la igualdad de género. Estos principios implican:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso, participación y logro, prestando especial atención a los estudiantes que pudieras estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.

Es así como la agenda educativa 2030 representa un campo de acción mucho más amplio que los instrumentos previos; los Objetivos del Milenio (ODM) y el referido a la Educación para Todos (EFL). En la figura 1 se desglosan las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, centro de la Agenda Educativa 2030.

Figura 1. Metas del ODS4

7 Metas	Descripción
4.1	Todas y todos terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces. **(Garantizar al menos 12 años de educación pública, gratuita con equidad y calidad para todos, de los cuales al menos 9 serán obligatorios)**
4.2	Todas y todos tengas acceso a los servicios de atención y desarrollo de la primera infancia y a una enseñanza de preescolar de calidad a fin de prepararlos para la enseñanza primaria **(al menos 1 año de enseñanza preescolar de calidad, gratuita y obligatoria impartida por educadores cualificados)**
4.3	Todas y todos a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria (**reducir las barreras de acceso. La enseñanza terciaria debería ir haciéndose progresivamente gratuita)**

4.4	Todas y todos con competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento (**capacidades específicas para el mundo laboral tanto cognitivas como no cognitivas; resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo, habilidades comunicativas y resolución de conflictos)**
4.5	Garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables a todos los niveles de enseñanza y formación profesional.**(Todas las personas sin distinción de sexo, edad, raza, color, pertenencia étnica, idioma, religión, ideas políticas, personas con discapacidad, migrantes, pueblos indígenas, minorías étnicas o que viven en pobreza, los afectados por violencia de género, embarazo precoz, sobrecarga de tareas domésticas, en regiones de conflicto, entre otros)**
4.6	Todos los jóvenes entre 15 y 25 años tengan competencias lectura, escritura y aritmética
4.7	Todos adquieran conocimientos para la educación del desarrollo sostenible: estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción cultura y no violencia, ciudadanía global (**conocimientos, capacidades, valores y actitudes para el ejercicio responsable de la ciudadanía)**
	Tres medios de implementación
4.a	Construir y adecuar instalaciones educativas para que respondan a las necesidades de los niños y personas con discapacidad, tengan en cuenta las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
4.b	Becas disponibles para los países en desarrollo para programas de estudio superiores
4.c	Aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados Que tengan un programa de formación inicial durante al menos 12 meses (*Apoyados)* Que se busque incrementar su salario en relación con otras profesiones en un nivel comparable de educación *(Motivados)* Que los profesores en pre-primaria, primaria, o secundaria estén recibiendo al menos un programa de formación organizado, que le habilita para enseñar en el nivel educativo en donde están *(Preparados)* Y que puedan ser calificados de acuerdo con estándares educativos nacionales o internacionales, por nivel y tipo de institución *(Calificados)*

Figura 2. Metas relacionadas con la educación en otros ODS

3.7	Garantizar el acceso universal a los servicios de salud sexual y reproductiva, incluidos los de planificación de la familia, información y educación	Salud y Bienestar
5.6	Número de países con leyes que garanticen que las mujeres con edades comprendidas entre 15 y 49 años tengan acceso a servicios de salud reproductiva y a educación y formación sobre sus derechos reproductivos	Igualdad de género
8.6	Para 2020 reducir substancialmente la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación	Trabajo decente y crecimiento económico
12.8	Velar por que las personas de todo el mundo tengan información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza	Producción y consumo responsables
13.3	Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional en relación con la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana	Acción por el clima

5. PANORAMA ACTUAL

Actualmente se están haciendo grandes esfuerzos por avanzar en cada uno de los indicadores señalados en la agenda educativa 2030, sin embargo, existen grandes brechas de inequidad social que se deberán atenderse a fin de asegurar que la educación sea inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos.

Algunos datos parecen mostrar que el panorama es complejo para cumplir con la agenda 2030. Por ejemplo 262 millones de niños, niñas y jóvenes aún no están en la escuela. (UNESCO, 2019c) y más de 617 millones de niños, niñas y jóvenes no están logrando el mínimo nivel de dominio en lectura y matemáticas (Unesco, 2017).

De acuerdo al informe 2018 de la UNICEF en México, el 82% no alcanzan los aprendizajes esperados, al tiempo que se identifican más de 4 millones de niños, niñas y adolescentes mexicanos que están fuera de la escuela y más de 600 mil están en riesgo de abandonarla. Las causas son diversas; el ser indígena o vivir en pobreza, tener una discapacidad, otro factor común es el trabajo infantil porque muchos niños, niñas y adolescentes dejan la escuela para ayu-

dar con el sustento de sus hogares, principalmente en las comunidades rurales pobres o en las zonas urbanas marginadas de las grandes ciudades.

Para lograr los objetivos de la Agenda Educativa 2030 se requieren contratar al menos 69 millones de nuevos profesores: 24.4 millones para el nivel de primaria y 44.4 millones para secundaria. (Unesco, 2018).

Una de las mayores preocupaciones tiene que ver no sólo con el acceso, sino con la calidad de los aprendizajes. A continuación, presento algunos indicadores globales (Figura 2) presentados por el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2019d)

Figura 2. Algunos desafíos globales que indican el tamaño de la brecha correspondiente.

	Indicador	Porciento
Meta 4.1 Educación primaria y Secundaria Universal.	Nivel mínimo de competencia en **lectura** al final de la educación primaria	30%
	Nivel mínimo **de lectura** al final de la secundaria	41%
	Tasa de jóvenes No escolarizados	60% en países de ingresos bajos, 37 % en países de ingresos medios y del 6 % en los países de ingresos altos. Sin embargo, la educación secundaria alta (15 y 17 años) no es obligatoria en el 47% de los países.
Meta 4.2 Atención a la primera infancia, la cual es crucial para el desarrollo cognitivo y emocional (menos de 5 años)	Proporción de niños y niñas menores de 5 años "cuyo desarrollo es adecuado en cuanto a salud, aprendizaje y bienestar psicosocial	62% en países de ingresos bajos, 81 % en países de ingresos medios y 85% en países de ingresos altos.
Meta: 4.4 competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento	proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnologías de la información y la comunicación	26%

Meta 4.a Instalaciones Educativas y Entornos de Aprendizaje.	Persisten grandes brechas en los países de bajo ingreso	De las instalaciones educativas 52% tienen electricidad 37% internet 59% agua potable 60% instalaciones sanitarias. 20% presentan infraestructura y materiales adaptados para los alumnos con discapacidad.
Meta 4.c Aumentar sustancialmente la oferta de profesores calificados.	Proporción de docentes cualificados en la educación primaria	60%
	Proporción de docentes cualificados en la educación secundaria	37%

Un reporte del Banco Mundial 2019, señala que *la escolaridad* no es garantía del logro de aprendizajes. A esta situación la denomina "crisis en el aprendizaje" señalando que esto provoca mayor inequidad, particularmente con aquellos alumnos en situación de vulnerabilidad. Del mismo modo observa que

- Los estudiantes llegan en condiciones inadecuadas para el aprendizaje.
- Los profesores tienen limitada preparación y están desmotivados.
- Las decisiones que se toman en la escuela poco influyen en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
- La toma de decisiones y los elementos externos tienen poca influencia en los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

Del mismo modo señala que los niños con discapacidad continúan siendo el mayor grupo que son excluidos o se encuentran en desventaja en todos los niveles educativos. La marginación de niños con discapacidad es una combinación de una percepción dominante de que la discapacidad es una desventaja la cual sugiere que la escuela es un medio de socialización más no necesariamente de aprendizaje para los niños con discapacidad. Esta percepción les niega a los niños con discapacidad, su derecho de recibir educación y refuerza actitudes que limitan su rol en la sociedad, disminuyendo su capacidad y poniéndolos en desventaja y en exclusión al existir altas tazas de abandono escolar. Por otro lado, si se considera la escolaridad, se estima que solo el 5% de los niños con discapacidad completarán su escolaridad.

Esta "crisis en el aprendizaje" tiene dos ámbitos; el primero es el acceso y la equidad en la educación y el segundo es la calidad y el aprendizaje. Sin duda aún estamos en la búsqueda de fórmulas para llegar a todos los estudiantes y en este sentido ofrecerles las mismas oportunidades de progreso educativo. Esto sigue siendo un reto importante en todo el mundo (UNESCO 2019ª).

6. RECOMENDACIONES PARA AVANZAR EN EL ODS 4, AL 2030.

Algunos pronósticos indican que, de no alterarse las tendencias, para el 2030, 4 de cada 10 jóvenes seguirán sin haber terminado la educación secundaria. Esto indica que existe el riesgo real de que el mundo no cumpla las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Después de revisar las más recientes publicaciones internacionales, he identificado las siguientes recomendaciones para buscar cumplir, en el 2030. Cada una de ella tiene diversos niveles de decisión, desde el ámbito político hasta decisiones de centro educativo y aula, las cuales enlisto a continuación.

A. Garantizar por parte del Estado el pleno ejercicio del derecho a la educación.

B. Acercar los servicios educativos a todos y todas, siguiendo el modelo de las 4 A (adaptable, accesible, aceptable y asequible).

C. Priorizar 4 campos de actuación para sentar las bases para la inclusión y la equidad.

D. Acelerar los logros de las metas del ODS 4 a través de seis áreas básicas.

E. Resolver los factores que están causando crisis en el aprendizaje.

F. Atender las recomendaciones de expertos en inclusión y equidad.

G. Revisar las conclusiones de la Declaración de Cali.

Mismos que a continuación detallo:

A. Garantizar por parte del Estado el pleno ejercicio del derecho a la educación

Esta premisa es fundamental por la necesidad urgente de consolidar marcos normativos que fundamenten y orienten la implementación de la inclusión y la equidad en la educación. El Estado debe ser el garante del derecho

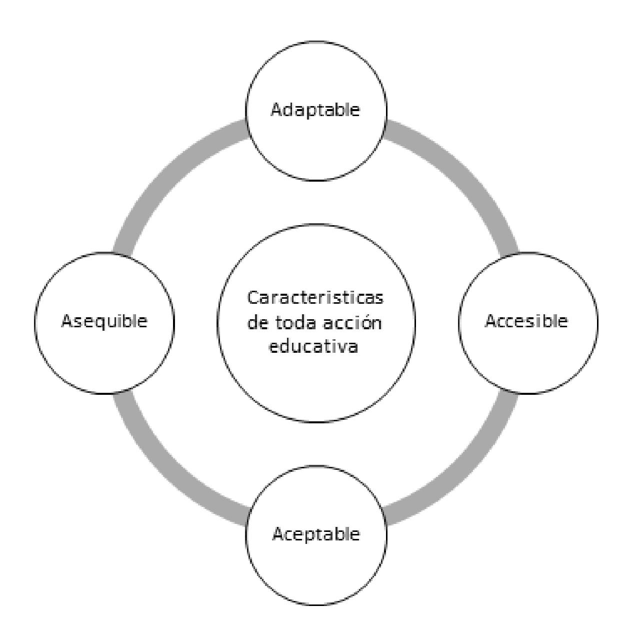
a la educación. Con particular preocupación se observa un abandono del Estado y en consecuencia gran crecimiento de las escuelas privadas o particulares frente a las públicas. En algunas regiones el Estado está cediendo su responsabilidad de su tarea educativa a terceros lo que limitaría una educación de calidad para todos con inclusión y equidad. El Estado debe ser el garante del derecho a la educación para todos (UNESCO, 2015) por lo que debe:

- *Evitar* cualquier interferencia con el derecho a la educación (por ejemplo, emitir normas discriminatorias).
- *Prevenir* cualquier interferencia de terceros.
- *Adoptar* medidas administrativas, normativas, financieras, legales, educativas, entre otras para proveer y facilitar la plena realización del derecho a la educación.

B. Acercar los servicios educativos a todos y todas, siguiendo el modelo de las 4 A (Adaptable, Accesible, Aceptable y Asequible)

Un elemento básico es que toda acción educativa debe considerar las 4 A para lograr la inclusión y la equidad en la educación.

Figura 3. Características de toda acción educativa



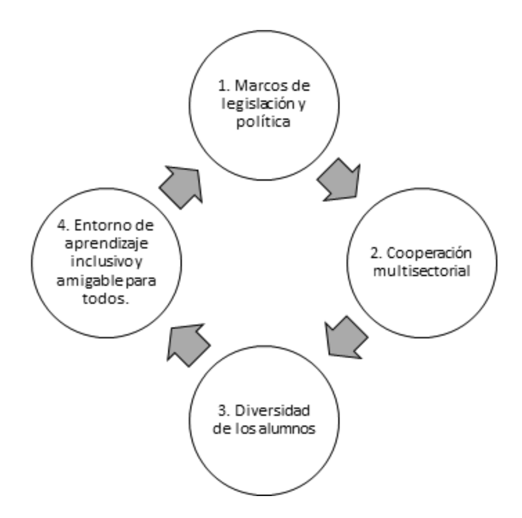
De acuerdo a la publicación Right *to education handbook* (UNESCO, 2019b) se describen las características básicas que debe reunir todo servicio educativo de acuerdo al modelo planteado por *Katarina Tomasevski* . En este sentido el modelo de las *4 A* tiene profunda vigencia para orientar toda acción en el campo educativo:

- *Adaptable.* Responder a las necesidades únicas de cada estudiante y su entorno.
- *Accesible.* Eliminar todo tipo de barreras (físicas, administrativas, financieras, etc.) y todos los factores que pudieran ser discriminatorios. Tomar medidas para eliminar la deserción y el abandono escolar.
- *Aceptable.* Contenidos relevantes, culturalmente apropiados, libre de toda forma de violencia, etc.
- *Asequible.* Escuelas cercanas, disponibles, seguras, con equipamiento, entre otros.

C. Priorizar 4 campos de actuación para sentar las bases para la inclusión y la equidad

Por su parte el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación (UNESCO, 2019) posiciona cuatro subtemas para la discusión los cuales son prioritarios para sentar las bases para la inclusión y la equidad (figura 4).

Figura 4. Cuatro campos de actuación



1. Con la inclusión y la equidad, el derecho a la educación viene a ser una realidad. Solo teniendo una sólida base legal y políticas definidas permite generar las condiciones para brindar una educación inclusiva, equitativa, relevante y de calidad para todos. Algunas interrogantes orientadoras son ¿Cuáles son los principios rectores que guían la política educativa y su marco leal? ¿Cómo orientan los instrumentos normativos internacionales el diseño de legislaciones inclusivas y políticas educativas? ¿Cómo pueden utilizarse los datos para informar y medir la implementación de las políticas educativas inclusivas y equitativas?

2. Al fortalecer la *cooperación multisectorial se busca* asegurar la inclusión y la equidad en la educación a través de la coordinación entre sectores; educación, salud, asuntos sociales, economía, entre otros y los diversos grupos de participación (Organizaciones de la Sociedad Civil, Gobierno, Sector Privado, entre otros) La inclusión y la equidad suponen la participación activa de los niños, niñas, jóvenes, familias y las comunidades.

3. El sistema educativo inclusivo debe *responder y valorar la diversidad* de los alumnos; las necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y en suma asegurar una *educación de calidad para todos* a través de un currículo apropiado, una organización efectiva, estrategias de enseñanza diversificadas, métodos de evaluación, uso adecuado de recursos y colaboración con las comunidades.

   Algunas interrogantes al respecto son: ¿Qué *necesidades* deben ser cubiertas para fortalecer a los profesores y el resto del equipo educativo a fin de que estén preparados para la implementación de pedagogías inclusivas en el salón de clase? ¿Qué *estrategias* facilitan el uso de un currículo inclusivo, el uso de materiales para para responder a las diversas situaciones y necesidades a través del proceso educativo? ¿Cómo debemos adaptar los métodos de evaluación para que se ajusten a las diversas habilidades y necesidades educativas? ¿Cómo las tecnologías de la información y la comunicación expanden la accesibilidad, mejoran la enseñanza y el aprendizaje y potencian ambientes de aprendizaje?

4. Cultivando un *entorno de aprendizaje inclusivo y amigable* para todos. Debe ser físicamente seguro, emocionalmente sano y psicológicamente potenciador, facilitar los aprendizajes y las competencias psicosociales como el auto concepto positivo, la empatía y la resiliencia,

además de promover el desarrollo de ideas positivas de uno mismo y los demás.

D. Acelerar los logros de las metas del ODS 4 a través de seis áreas básicas

Por su parte el equipo del informe del seguimiento de la educación en el mundo y con motivo del foro político de alto nivel de 2019 (UNESCO, 2019) identificó seis áreas para acelerar los avances de las metas del ODS 4 esto en función de la información presentada por 72 gobiernos sobre los avances del ODS 4. Mismas que se presentan en la figura 3. Áreas para acelerar los avances.

Figura 3. Áreas para acelerar los avances del ODS 4.

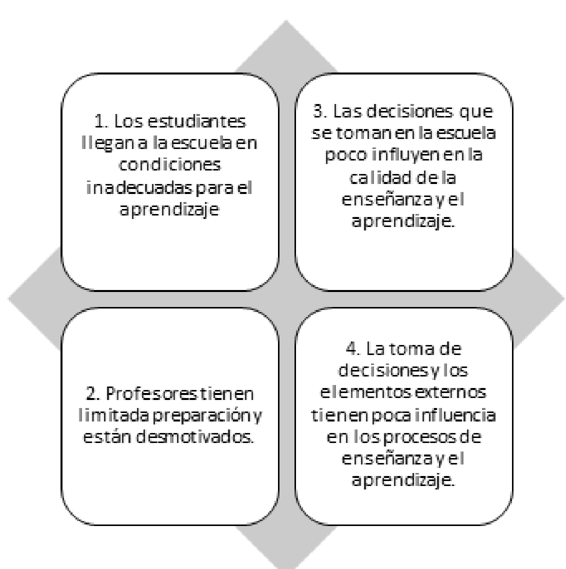


1. El camino hacia la equidad y la inclusión. Más allá de los promedios. La educación inclusiva debería abarcar a todos los educandos. Desarrollar el enfoque en la equidad para garantizar que nadie se quede atrás. Concebir políticas educativas y de asistencia social de forma conjunta para promover la equidad. Un análisis de las políticas y los programas que los países citaron como ejemplos mostró que el 37% se refería a un solo grupo generalmente niños, jóvenes o adultos con discapacidad.
2. El camino hacia la calidad y el aprendizaje. Más allá del acceso. Centrarse en el aprendizaje y el seguimiento, no solo en la cantidad de niños en las aulas. Los países necesitan crear sistemas nacionales de evaluación que proporcionen diagnósticos sólidos de las tendencias para orientar el diseño de planes de estudio, libros de textos, los docentes y orientar la evaluación de las políticas.
3. El camino hacia el desarrollo sostenible. Más allá de lo básico. Ampliar el contenido de la educación más allá de la lectura, escritura y las matemáticas para integrar el aprendizaje necesario para sociedades saludables y prósperas (igualdad de género, cultura de paz y no violencia, ciudadanía mundial y diversidad cultural). Es necesario armonizar los planes de estudio, la preparación de los docentes y el desarrollo profesional y la evaluación.
4. El camino hacia el aprendizaje permanente. Más allá de la escolarización. Ampliar el enfoque para incluir a los adultos. Es decir, brindar oportunidades de educación formal y no formal para todos.
5. El camino hacia la cooperación intersectorial. Más allá de la educación. Mejorar la cooperación intersectorial para que las acciones sean integrales.
6. El camino hacia la cooperación regional y mundial. Más allá de los países. Mejorar la coordinación regional e internacional entre sus iguales desde el intercambio de información y experiencias, hasta a elaboración y seguimiento de programas conjuntos.

E. Resolver los factores que están causando crisis en el aprendizaje

Existen diversos factores que están causando crisis en el aprendizaje. De acuerdo al Banco Mundial (2018) en su obra *Learning to realize education's promise* identifica 4 factores que están incluyendo en la crisis del aprendizaje a la vez plantea algunas soluciones. Figura 5:

Figura 5. Factores que causan crisis en el aprendizaje



1. Los estudiantes llegan en condiciones inadecuadas para su aprendizaje. Poco interés de parte de los padres para participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos.
    - Colocar a los niños en trayectorias de alto desarrollo basados en nutrición, estimulación y cuidado.
    - Fortalecer las estrategias de educación no formal e informal, los tiempos de convivencia, la visión de aprendizaje para todos; todos para el aprendizaje. Los vínculos familiares y con los agentes de la comunidad.
    - Madres e hijos participan en programas de salud y nutrición para reducir la desnutrición y fortalecer el desarrollo físico.
    - Se busca que se promueva un ambiente potenciador en el hogar para el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motor, y se cultivan las habilidades cognitivas y las socioemocionales.
    - Se promueven Centros de Atención Temprana y Preescolar para cultivar todas las habilidades del ser humano.
2. Los profesores tienen limitada preparación y están desmotivados/ Poco interés en conocer como enseña el profesor o que hace en su salón de clase.

- Fortalecer los programas de preparación inicial y continua de los profesores.
- Diseñar un sistema de estímulos laborales y salariales que permitan retener a los mejores perfiles docentes.
- Fortalecer Los modelos de colaboración y acompañamiento entre profesores.
- Promover el desarrollo de conocimientos y habilidades docentes para la atención a la diversidad a través de la práctica profesional contextualizada.
- Vincular los programas de preparación de profesores con los servicios educativos fortaleciendo el enfoque de inclusión y equidad en la educación.
- Incrementar los apoyos materiales y tecnológicos para facilitar la tarea del profesorado en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

3. Las decisiones que se toman en la escuela poco influyen en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.
    - Acciones conjuntas con otros sectores para generar las mejores condiciones para el aprendizaje (salud, alimentación, estilos de vida saludables, cuidado del medio ambiente, etc.).
    - Acciones conjuntas con los diferentes ámbitos y organizaciones de la comunidad para el beneficio la comunidad escolar.
    - Promover la importancia del liderazgo y la gestión escolar. Escuelas autogestoras.
    - Promover el desarrollo de conocimientos y habilidades docentes para la atención a la diversidad a través de la práctica profesional contextualizada.
    - Vincular los programas de preparación de profesores con los servicios educativos fortaleciendo el enfoque de inclusión y equidad en la educación.
    - Incrementar los apoyos materiales y tecnológicos para el logro de los aprendizajes de los alumnos.
4. La toma de decisiones y los elementos externos tienen poca influencia en los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

- Promover la escuela como un espacio de convivencia y aprendizaje permanente.
- Implementar proyectos de mejora del edificio escolar en términos de accesibilidad, sustentabilidad, entre otros.
- Promover el equipamiento de materiales que permitan la atención educativa a todos los niños, independientemente de su condición (máquinas Perkins, regletas, punzones, ábacos, material deportivo, entre otros.
- Acciones conjuntas con otros sectores para incidir en las mejores condiciones para el aprendizaje de todos y todas, tales como los temas de salud, alimentación, estilos de vida saludables, cultura de paz y no violencia, entre otros.

F. Recomendaciones de los académicos

Por su parte Mel Ainscow (2019), y otros colaboradores realizan las siguientes recomendaciones:

- Establecer definiciones claras de lo que significa la inclusión y la equidad en la educación.
- Usar datos empíricos para identificar obstáculos contextuales que impiden la participación y el progreso de los alumnos.
- Garantizar el apoyo a los docentes en la promoción de la inclusión y la equidad.
- Diseñar el currículo y los procedimientos de evaluación teniendo en mente a todo el alumnado.
- Estructura y gestión de los sistemas educativos de forma que se implique a todos los alumnos.
- Implicar a las comunidades en el desarrollo y aplicación de políticas para promover la inclusión y la equidad en la educación.

G. Declaración de Cali. Algunas conclusiones

Algunas de las conclusiones de la Declaración de Cali (2019) son:

- La inclusión es un proceso trasformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para

todos los niños, niñas, adolescentes y adultos; respetar y valorar la diversidad y esforzarse por eliminar todas las formas de discriminación en y a través de la educación.

- La inclusión no es una estructura organizacional, es el compromiso de hacer que los salones de clase, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todos y todas sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad es vista como riqueza.
- Los currículos inclusivos deber ser amplios, incluyendo la cultura, las artes y el deporte.
- Las prácticas pedagógicas deber ser sensibles culturalmente e incorporar la diversidad lingüística.
- La incorporación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, deben estar basadas en los principios de la equidad, la diversidad y la inclusión.
- Los docentes deben tener un sólido conocimiento y poder aplicar los principios y prácticas de la inclusión, como respuesta en contra de la discriminación.
- Los marcos de política deben adoptar un enfoque intersectorial.
- La inclusión dentro de un enfoque de derechos que garantice que todos y todas tengas acceso a oportunidades de aprendizaje durante todo el ciclo de vida.

Este recuento de las recomendaciones muestra la preocupación que existe por acelerar los resultados de las metas de la Agenda Educativa 2030. No cabe duda *"aún hay grandes desafíos por delante"* y aún más *"de no cambiar el estatus quo, el mundo no alcanzará su objetivo de una educación de calidad para todos para 2030"* porque se estima que uno de cada 6 menores seguirá siendo excluido y sólo 6 de 10 jóvenes completarán la educación secundaria. De todo esto se derivan dos grandes necesidades; hacer mayores inversiones para lograr el objetivo y generar más y mejores datos, que permitan tomar decisiones informadas y documentadas. (UNESCO, 2019d). Con respecto a la financiación, los indicadores de referencia internacional recomiendan la asignación de un 15-20% del gasto público a la educación y un 4-6% del PIB. También se recomienda mejora la gobernanza y la rendición de cuentas para el uso más eficiente de los recursos y dar prioridad a los más necesitados.

En el año 2020 conoceremos el nivel de avance del ODS 4 aunque ciertamente cada país tiene sus propios mecanismos de seguimiento. A nivel mundial, la fuente oficial de datos comparables entre los países es el Instituto de

Estadística de la UNESCO (UIS) y el responsable global para el seguimiento y la rendición de cuentas es el Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM, por sus siglas en inglés) el cual prepara informes sobre el progreso de la implementación de las estrategias nacionales, regionales e internacionales para ayudar a que los socios pertinentes rindan cuentas sobre sus compromisos como parte del seguimiento y la evaluación general de los ODS. Seguramente información cuantitativa y cualitativa será expresada en los 11 indicadores mundiales y los 42 indicadores temáticos para conocer más a detalle el avance de las metas educativas. (UNESCO, 2019d). Esto permitirá orientar y reorientar las acciones nacionales y regionales. El ideal está frente a nosotros; avanzar en la conformación de sociedades más justas e inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2019). The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. Developing inclusive and equitable education systems. Paper.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, International Journal of Inclusive Education, 23:7-8, 691-704. Available at: doi.org/10.1080/13603115.2019.162280|

Leonard Cheshire. (2019) Inclusive education for persons with disabilities-The missing link. Paper.

OECD (2018) The Future of education and skills. Education 2030. The future we want. Paris, France: OCDE.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Paris, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2015). Rethinking Education. Towards a global common good? Paris, France: UNESCO

UNESCO, (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030 Paris, Francia: Unesco.

UNESCO. (2017a). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Paris, France: Unesco.

UNESCO. (2017b). Fact Sheet no. 46, September 2017. Paris, France: UNESCO Institute for Statistics Data.

UNESCO. (2018). World Teacher`s Day 2018.The right to education means the right to a qualified teacher. Concept note. https://en.unesco.org/sites/default/files/wtd2018-concept-note-en.pdf

UNESCO (2019a). International Forum on Inclusion and Equity in Education. Every learner matters. Conceptual note. Cali, Colombia: Unesco.

UNESCO. (2019b). Right to education handbook. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2019c). Global Monitoring Report. Paris, France: UNESCO.

UNESCO. (2019d). Más allá de los compromisos. Cómo los países implementan el ODS 4. Paris, Francia: UNESCO.

UNICEF (2018). Informe Anual México 2018. México, México: UNICEF. www.unicef.org/mexico

WORLD BANK GROUP. (2018) Learning to realize education´s promise. Washington DC, USA: Word Development Report.

WORLD BANK, Leonard Cheshire and Inclusion International. (2019). Every learner matters: unpacking the learning crisis for children with disabilities. available at: www.leonardshire.org/everylearnersmatters . www.right-to-education.org

Inclusión y educación. Bases de y para una educación inclusiva

Pedro Jurado de los Santos

INTRODUCCIÓN

Ante las cuestiones ¿cuál es la finalidad de la educación? y ¿para qué educamos a estos o aquellos alumnos?, pueden darse respuestas dispares y cargadas de ideología. Las finalidades de la educación también han influido en las formas de percibir y de actuar en los procesos educativos. No es lo mismo formar ciudadanos para el bienestar del Estado (de la Herrán, 2012), que formar ciudadanos para el progreso social e individual. El primer planteamiento es segregador y justifica acciones de exclusión por el bien institucional, el segundo incide sobre el bienestar del individuo y procura su desarrollo en un marco social que auspicia la inclusión social, siendo ésta una meta que desde la educación debe prevalecer.

La educación inclusiva, a decir de Danforth y Jones (2015), se ha convertido en un campo de estudio y de acción práctica que involucra el desarrollo de políticas, la formación de docentes, la investigación educativa y las prácticas profesionales dedicadas a la educación de la diversidad de estudiantes.

El discurso de la inclusión también ha colonizado el contexto socioeducativo. Como dice Dovigo (2017), se ha extendido sobre lo escolar y lo educativo en general, expandiendo recomendaciones y orientaciones sobre las políticas y las prácticas educativas, aunque poco haya aterrizado en la realidad de las actividades que se llevan a cabo en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) y en la exploración de nuevas vías que hagan posible dicha inclusión, dado que la lógica de ésta debe llevar a un pensamiento que acoja y valore la diferencia. La inclusión sugiere poner en cuestión una interpretación unidimensional de la escuela basada en el individualismo, la competencia, el mito del talento, el darwinismo social o el etiquetado, por ejemplo (Dovigo, 2017). Este discurso es marcadamente economicista, ya que lleva a establecer el éxito, fundamentándolo en el esfuerzo y la acción individual y/o colectiva para aumentar los niveles establecidos en los ránquines internacionales, tales como las pruebas

PISA. Todo ello puede llevar a una creciente marginación y exclusión para aquellos que no llegan al nivel recomendado. En este sentido, se crean estándares para definir lo que no es, generando en realidad, una discriminación funcional, ya que los centros y los estudiantes, solo son buenos o excelentes en función de un proceso comparativo que lleva a destacarlos de los demás. De ahí que se sugiera revisar la idea de normalidad.

La evolución hacia el concepto de educación inclusiva viene marcada por las políticas y las prácticas educativas que en diferentes circunstancias han emergido a nivel internacional. No podemos dejar de citar la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) que ha ido expandiendo un enfoque hacia la mejora de las condiciones de aprendizaje y desarrollo de todos aquellos sujetos categorizados como objeto de soporte, y superar las brechas entre dos sistemas educativos (educación regular y educación especial), que en la práctica funcionaban separadamente, orientando las acciones para reforzar las capacidades del sistema educativo en todos sus niveles (Opertti, Walker y Zhang, 2014). Sin embargo, como plantea Hornby (2015), la educación inclusiva tiene como objetivo proporcionar un enfoque facilitador y constructivo para mejorar la educación de los alumnos con necesidades específicas de soporte educativo (NESE). En este sentido, la sola existencia de categorías como NESE, establece límites en la consideración de inclusión, aunque podamos reconocer la apertura para apoyar la diversidad y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de aprendizaje.

La educación inclusiva, a decir de Opertti, Walker y Zhang (2014:149), debe ser “una fuente poderosa para democratizar y mejorar las oportunidades de aprendizaje, los procesos y los resultados” para todo el alumnado, ya que implica la apertura, la aceptación y el apoyo a la diversidad. Los síntomas de este planteamiento deben llevar a percibir cambios cualitativos y cuantitativos en los contextos sociales, fundamentalmente en la promoción de culturas que normalicen o conformen hábitos para la satisfacción de necesidades individuales, enfatizando las de aquellos que están en situación de desventaja.

Aparece, por otro lado, la necesidad de clarificar la confusión que la relación inclusión social (IS) y educación inclusiva (EI) puede llevar cuando pensamos en alumnado con NESE. En otras palabras, conviene diferenciar el supuesto de IS como un requerimiento general en el marco social que guía el diseño y el desarrollo de planes, programas y proyectos, orienta las estructuras y el sistema educativo para que la EI se asiente en las prácticas educativas.

Las bases de una EI deben afianzarse en el análisis socio-histórico, en las finalidades y objetivos que se pretenden conseguir y en la evolución de los conocimientos multidisciplinarios, afianzados por la investigación, para que

la práctica educativa concurra hacia una realidad a la que inexorablemente hay que responder. Asimismo, no puede obviarse que todo cambio orientado hacia la mejora también se enmarca en los procesos de innovación y de investigación, por lo que, como plantean Thomas y Loxley (2007), las premisas epistemológicas que sustentan las posiciones inclusivas deben deconstruirse de igual manera que las que les precedieron para poder argumentar la necesidad de los cambios. Por ello, las estrategias de construcción del conocimiento que asiente la EI deben garantizar la generación de saberes que sirvan de base para la práctica y el desarrollo de la EI.

LA COMPRENSIÓN DE LA INCLUSIÓN

Con los antecedentes planteados anteriormente, intentaremos determinar las claves que permitan situarnos con relación a la educación inclusiva.

Hay que significar que el concepto de inclusión ha ido evolucionando a partir de las formas de comprensión de las políticas y las prácticas que en educación se han llevado a cabo. Éstas se han ido afianzando a partir de la demanda de derechos y de la mejora de las condiciones de aprendizaje para el alumnado con NESE, expandiendo su influencia hacia las situaciones de vulnerabilidad y orientándose hacia una educación de calidad para todos (Opertti, Walker y Zhang, 2014).

En general, en este proceso las dinámicas sociales son dispares, pues tanto el desarrollo socio-histórico de cada contexto social como las políticas que se promueven tienen repercusiones diferentes en las prácticas educativas en las escuelas. De otra manera, la EI se considera como una forma de atender al alumnado con NESE en el contexto de la educación general o bien de satisfacer todas las formas de diversidad-diferencia que van más allá de las NESE.

La noción de inclusión como proceso facilita desviar el problema de lo que realmente es inclusión. La visión de proceso, según Farrell (2004), debe tener punto final, por lo que es susceptible de disminuir el grado de claridad de su significado.

Sirve atender a los planteamientos que realizan Ainscow y Miles (2008:19-22) acerca de cinco concepciones sobre la inclusión:

1. La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Implica la afirmación de los derechos a una educación ordinaria para estos grupos. Este planteamiento es limitado,

pues puede llevar a omitir a otras personas que no se correspondan con estas categorías.

2. La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinares. Se refiere a la atención del alumnado cuya conducta se considera de difícil aceptación por parte del profesorado.
3. La inclusión como respuesta a los grupos vulnerables a la exclusión. Se refiere a la superación de la discriminación del alumnado en situación de desventaja o vulnerabilidad social.
4. La inclusión como promoción de una escuela para todos. Búsqueda de una escuela polivalente, que atiende a una comunidad socialmente diversa que valore la diferencia.
5. La inclusión como educación para todos. Reconoce la importancia de los aprendizajes básicos, competencias básicas y del aprendizaje permanente para todos, de forma universal.

Apuntamos una sexta que se conceptualizaría la inclusión como un óptimo de educación para cada uno, lo que lleva a establecer la atención en un marco de diversidad, incidiendo en el principio de equidad y hacer participar necesariamente de forma activa al sujeto en el proceso y en la toma de decisiones.

En general, la inclusión procura limitar las barreras para el acceso a la participación y el aprendizaje en el contexto social y educativo; transciende las especificidades categorizadas de las tipologías de alumnado que inexorablemente pertenece y es partícipe de una comunidad, por lo que las diferencias no pueden ser objeto de exclusión.

La EI requiere que el alumnado que experimenta dificultades al enfrentarse al aprendizaje no sea percibido desde la infravaloración o carente de capacidad para conseguirlo, evitando con ello cualquier concepción categorizadora que lleve a planteamientos compensatorios o reeducativos, fundamentados en el establecimiento de niveles normativos de aprendizaje. Evidentemente, estos niveles de forma implícita evidencian las diferencias de aprendizaje, pero no pueden justificar los fenómenos de segregación y de exclusión del alumnado. Se trata, en todo caso, de ir construyendo una nueva realidad en los contextos educativos que reafirme mediante las prácticas educativas la accesibilidad, la participación, el logro y el desarrollo individual y colectivo.

Todo ello implica, en definitiva, dar respuesta a la diversidad dentro de una escuela para todos, para lo que se requiere un cambio en el enfoque de

las políticas (Vislie, 2003) que desde la educación se llevan a cabo. Estas modificaciones deben facilitar poner en marcha mecanismos culturales en las instituciones y en los contextos sociales que permitan una comprensión de la complejidad y dinámica de las diferentes identidades, que faciliten el compromiso, la proactividad, la relevancia de las acciones para todos los estudiantes (Lawrie et al., 2017), desde el impulso participativo que los cambios deben conllevar.

Atendiendo a Shyman (2015), debe hacerse referencia a algunos elementos que deben servir de base para que la EI conduzca hacia la justicia social y los derechos de los ciudadanos:

— El entorno de educación general debe ser el lugar en el que todos los estudiantes deben recibir la prestación de servicios educativos.

— Es en el entorno de educación general (aula ordinaria) donde deben realizarse todas las acciones (apoyos, adaptaciones, …) dirigidas para cualquier tipo de alumnado.

— El individuo debe manifestar su preferencia por el aula de educación general.

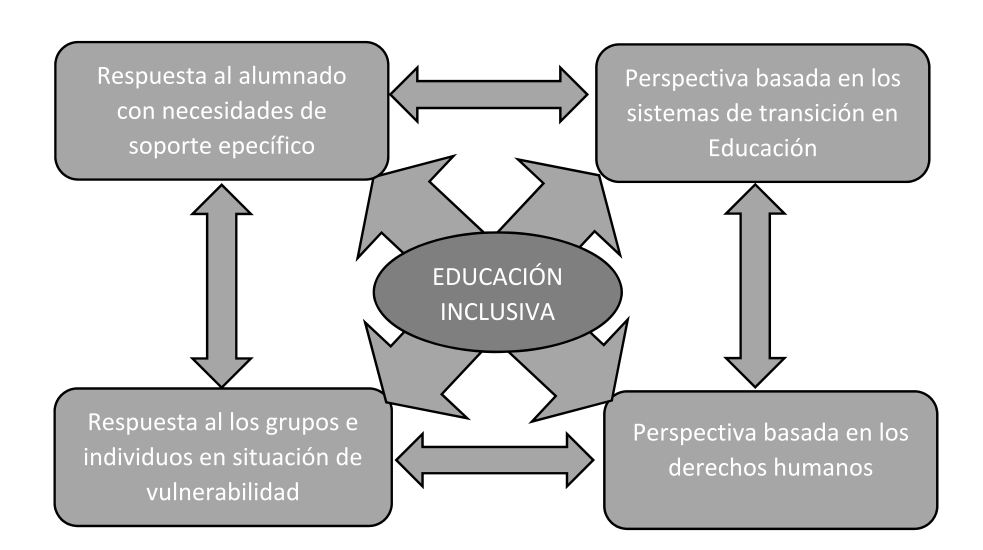
— Los apoyos para el acceso al plan de estudios deben realizarse preferentemente en el aula de educación general.

— La prestación de servicios en un entorno separado debe ser reemplazada por la de un entorno regular.

— La decisión educativa hacia un entorno general o regular debe considerar la preferencia y la conveniencia del estudiante, teniendo presente la accesibilidad a los apoyos.

Hay que generar un proceso interdependiente entre las respuestas que requieren los alumnos en el proceso de inclusión y las perspectivas que apoyen dichas respuestas. Específicamente en la de los derechos humanos y en los procesos de transición a lo largo de la vida (cfr. figura 1.).

Figura 1. Características asociadas a la inclusión educativa



La atención a la perspectiva basada en los sistemas de transición, desde la EI, evidencia el desarrollo de competencias necesarias para el éxito en la escuela y en la vida, preparando a los sujetos para afrontar la participación en los escenarios futuros, teniendo presente que ni empieza ni termina en la escuela (Gothberg, Stegenga y Cate, 2017).

SOBRE LA INCLUSIÓN SOCIAL

La inclusión se ha centrado en la creación de condiciones que procuren la accesibilidad, la igualdad y la participación; por lo que desde un planteamiento social debe afianzarse como propósito político que afecta a los objetivos, principios y procesos en los que la sociedad se ha de comprometer para promover el desarrollo individual en el marco comunitario.

Inclusión e integración social, como conceptos, se pueden percibir análogos. No obstante, la creación de condiciones para la igualdad de oportunidades no debe implicar los procesos de asimilación asociados a la integración, entendiendo que la inclusión permeabiliza los límites impuestos por las estructuras y el desarrollo social en el espacio y en el tiempo.

En el marco social, inclusión se contrapone a exclusión, atendiendo a los parámetros de accesibilidad, participación y construcción de redes sociales en un marco comunitario que facilita la toma de decisiones. La clave participación implica asumir el sentido de responsabilidad que se adquiere hacia los demás, dado que en un marco social lo que prevalece es la relación con los otros.

La promoción de la inclusión social

De igual manera que la EI se ha ido incorporando al acerbo profesional e institucional en los ámbitos educativos, el impulso de la inclusión debe afianzarse en los demás ámbitos sociales. Para ello se requiere: a) presencia y visibilidad que permita el reconocimiento de la diversidad de personas; b) atender a las necesidades de la diversidad de individuos y grupos que orienten las políticas sociales; c) facilitar el acceso y la participación en las tareas sociales, relacionadas con la economía, la cultura, la religión, las políticas o la propia sociedad; d) atender a los derechos, derecho a la participación en cualquier ámbito, a la no discriminación o a la propia diferencia; e) disponer de financiación, de una cultura inclusiva y de recursos "protésicos" para el acceso y la participación.

De una o de otra manera, la inclusión social incorpora el resultado de una serie de acciones y de componentes que se estructuran en condiciones necesarias para llegar a esta consideración. Como se observa en la figura 2, sin prejuzgar su prioridad, diversas dimensiones son objeto de atención:

- Cultural. Determina las prácticas de inclusión social a partir de las representaciones sociales que los miembros de una comunidad y la participación solidaria conlleva, influyendo en la asunción de identidades.
- Económica. Entendida como participación en el mundo sociolaboral que facilite la independencia del individuo.
- Ambiental. Considera los recursos del contexto desde su accesibilidad para promover la participación y el desarrollo sostenible del individuo.
- Legal. Destacando los derechos inherentes a la participación como ciudadanos, partiendo de los derechos humanos.
- Física. Establece el estar dentro del sistema, sin el cual solo se puede definir la exclusión del individuo con relación a dicho sistema. Implica el estar desde la accesibilidad.

— Política. Asumir los derechos para la participación en la toma de decisiones, desde los parámetros de la igualdad y la equidad.

— Relacional. Vivencia recíproca junto con los demás, desde la participación y la conformación de redes.

— Social. Disponibilidad para asumir un rol en la relación comunicativa e interdependencia en el grupo social.

— Espacial. Compartir los espacios que se conforman como escenarios de actuación.

En este elenco de dimensiones la interrelación entre las mismas, orientadas hacia la positividad de acciones que faciliten la atención a las necesidades del alumnado, en un marco de normalidad que asegura la diversidad, aboga hacia el empoderamiento sociocultural del paradigma de la inclusión.

Figura 2. Dimensiones de inclusión social



Con relación a la inclusión social, hay que atender al impulso y significado que desde las instituciones globales como la ONU y la UNESCO han dado para que no sólo se vayan transformando las políticas de los países, sobre todo con referencia a las personas con discapacidad y a aquellos colectivos que se

encuentran en situación de desventaja social, sino también las prácticas que en los diferentes contextos, sean educativos, del mundo del trabajo, de la comunidad, y en general, con referencia a la ciudadanía han ido promocionando los procesos de participación.

La inclusión social puede entenderse desde el potencial de transferibilidad que la EI puede disponer, lo que llevaría a destacar la escuela y la EI desde su poder transformador, y desde su propia capacidad para regenerar la sociedad y adaptarse a las situaciones, movilizando los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de todos.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA DECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Partiendo de que nos movemos en los planos de lo objetivo, subjetivo e intersubjetivo, se procurará describir y analizar cómo se ha ido construyendo la educación inclusiva y, en todo caso, a qué responde este proceso.

Construir y reconstruir forman parte de un todo dinámico que permite comprender los cambios que se impulsan a través de la inclusión. En esencia, la inclusión, desde un planteamiento educativo, rechaza inexorablemente la idea de la educación especial.

Educación inclusiva como crítica a la educación especial

Como plantean Danforth y Jones (2015), los fundamentos conceptuales para construir una educación inclusiva desde la posición de la educación especial se han fundamentado en la crítica a un sistema paralelo que evidenciaba una falta de eficacia de las prácticas educativas, poniendo en cuestión la ética de las actuaciones y las metodologías de investigación que apoyaban la crítica de la investigación cualitativa a las tendencias positivistas.

Durante el proceso socio-histórico, desde la educación especial hacia la inclusión educativa, puede constatarse un desarrollo teórico impulsado por la investigación que avala este camino, así como una ideología que ha servido de base teórica para conformar la educación inclusiva. Ha llevado implícito una evolución que pretende dar respuesta a la diversidad de alumnado (biológica, social, familiar,…), procurando una visión heterogeneizadora que lleva, como alude López Melero (1997), a que el epicentro del proyecto educativo sea la diversidad y no la normalidad. Aunque en realidad, la diversidad debe ser con-

siderada como la normalidad en la que se debe vivir, educar y desarrollarse. Sin embargo, como plantea Skrtic (1996), la mayor parte de la investigación se ha realizado para la educación especial y no sobre la educación especial, lo que ha llevado a modificaciones en las prácticas, pero no en las bases teóricas que deben fundamentar las prácticas; por lo que *"la historia de la educación especial es la redefinición de su práctica"* (pg. 44). Asimismo, los argumentos sobre la superioridad de la educación especial han sido mostrados como una clase de conocimiento especial y privilegiado (Thomas y Loxley, 2007). En este sentido, la preeminencia del paradigma funcionalista, positivista debe estar supeditada al proceso dialógico que se establezca con los otros paradigmas, de manera que signifiquen el marco de las diferencias y su atención como prioridad en la intervención educativa, ya que no hay paradigma que suponga la fuente absoluta de todo el conocimiento (Dyson y Millward, 2000).

Para Danforth y Jones (2015), hay dos narrativas en el desarrollo de la educación especial. Una *convencional,* fundamentada en el humanitarismo benevolente, que considera la compasión, la bondad y el desinterés por atender las necesidades de las personas con discapacidad. Otra *crítica,* basada en el ejercicio del control social, dominada por la burocracia, la ciencia autorizada y el humanitarismo benévolo; se elimina la heterogeneidad, lo que se justifica en función de la adjudicación de categorías, que en realidad se asocian a tipologías de programas que clasifican a los estudiantes y a sus familias, legitimado todo ello desde los planteamientos de una ciencia funcionalista.

Por ejemplo, desde un análisis crítico, la ineficacia de la educación general en España es notable, dado que el índice de abandono, entendido como fracaso oficial en la escolarización obligatoria es sumamente alto (superior al 18%), muy por encima de la media europea (10,8%) (Mo. de Educ. y Form. Profesional, 2018), así como relega a un estatus social de *necesidades de soporte educativo* a aquellos estudiantes que identifican como problemáticos en la relación educativa y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente por que prevalecen las prescripciones programáticas establecidas por niveles y edades.

Todo ello lleva a poner en cuestión el sistema educativo, lo que implica a sus finalidades y a sus prácticas educativas, pasando por su estructura y el cuestionamiento de su prevalencia cultural. De otra manera, poner en cuestión el sistema educativo, sus propósitos y sus prácticas, sus estructuras y sus formas de acción, es una necesidad para evitar que lo que ocurre en el aula y en la organización del centro educativo tenga tendencias conservadoras (Slee, 2008), que afiancen el *status quo* ideológico, teórico y práctico sobre el que se ha construido el sistema educativo tradicional que sustenta la segregación y la exclusión. Se requiere, por tanto, que la innovación, entendida como cambio

que mejora las situaciones educativas con relación a las necesidades de cada estudiante, se oriente hacia la construcción y asentamiento de la inclusión.

La EI no puede ser eficaz sin abordar el papel institucional y su reestructuración en una sociedad que puede considerarse altamente estratificada, que se enfrente a las políticas de exclusión (Slee, 2008). derivadas de la desigualdad y de las situaciones de vulnerabilidad.

En la construcción de la inclusión hay que seguir cuestionando, tal como lo plantea Reindal (2009), ¿por quién y para quién está organizada y diseñada la sociedad? Subyace al respecto la consideración del concepto normalidad y la normalización como norma imperante.

No puede pensarse en la deseabilidad de la inclusión, si no en la obligatoriedad de la misma en un sistema educativo obligatorio, pues el peligro de la reproducción social en la escuela seguirá existiendo, limitando la permeabilidad que supone la misma, desde un planteamiento de desarrollo y de búsqueda de la equidad.

El marco educativo para la diversidad

¿Y la atención educativa a la diversidad? Ésta, ha sobrevenido a partir de una evolución de cambio de modelos sobre los que los llamados sistemas educativos se han ido construyendo y/o conformando. Acudir a la historia de la implantación de los sistemas educativos en muchos países del mundo es suficiente para poder entender el cuadro que se quiere hacer ver. Dicho cuadro nos permitiría percibir, en primer lugar, la educación para unos pocos, seguidamente, la educación para muchos y un óptimo para unos pocos y finalmente, ese es el deseo actual, el de un óptimo de educación para todos y cada uno.

En este marco, la consideración de necesidades especiales carece de sentido, pues las necesidades son de todo el alumnado como conjunto e individualmente establecidas. La controversia cualitativa y cuantitativa de la diferencia con relación a lo considerado normal, para el grupo de referencia al que pertenece un alumno, deja de tener vigencia al incidir y caracterizar la diferencia como consuetudinaria de la acción educativa.

La referencia de diversidad a la diferencia de identidades, sean biológicas, culturales o sociales es necesaria. Conlleva tener presente y respetar la idiosincrasia de cualquier individuo, pero, además, reclama la idea de grupo como eje que incorpora el valor de la experiencia colectiva sin requisitos de subordinación, de discriminación o de desigualdad (Thomas y Loxley, 2007).

Cuestión distinta es la referencia a los grupos sociales y culturales en los que la experiencia colectiva compartida lleva a marcas categorizadoras intra e intergrupos derivadas de la utilización de criterios dominados; en estos casos, se busca la diferenciación que puede llevar a explicar la inclusión-exclusión de aquellos que se encuentren o no encuentren definidos dentro de la categoría.

Conceptualizar la diferencia como una variable específica de la diversidad humana (Reindal, 2009), teniendo en cuenta que no se ubica exclusivamente dentro del individuo, debe trasladarnos hacia la reflexión sobre los cambios estructurales, expresamente en la relación entre currículum y aprendizaje, siendo, por lo tanto, importante para la consecución de la inclusión.

La eclosión de los planteamientos sobre la diversidad ha llevado a establecer la importancia de la contextualización y la capacidad del entorno para posibilitar la inclusión de todos aquellos que pertenecen al mismo. Éste debe ser un punto relevante en toda discusión.

La diversidad de personas, y las necesidades que presentan, abarca una realidad pluricausal, por lo que es necesario abordarla desde lo fenomenológico, lo que permitirá un mayor acercamiento a la realidad de cada individuo.

La realidad individual, por otro lado, viene definida desde la identidad que la persona asume. Por ello, como se trata de construcciones sociales, cuyo relato lo puede descubrir cada uno, debe hacer pensar en el ámbito educativo, al menos, como plantean Danforth y Jones (2015), en la construcción de comunidades éticas, en el convivan diversidad de identidades que no estén sujetas a prejuicios, clasificaciones o "patologizaciones", donde el alumnado pueda aprender y crecer.

La diversidad abarca las distintas dimensiones del ser humano, lo que implica lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural (Morín, 2004). La percepción sobre la diversidad, incorpora presupuestos culturales sobre cómo se integra la misma. Se orienta hacia la multiculturalidad e interculturalidad; supone necesariamente profundizar en los problemas que cualquier cambio incorpora cuando se trata de plantear la atención a la diversidad, en un contexto educativo y para una población dada. En este sentido, se pueden apuntar las resistencias al cambio por parte de la población, al preferir la estabilidad actual a lo desconocido, el control de las organizaciones a las luchas de poder ante el miedo a la emergencia de nuevos órdenes.

La evolución hacia lo determinado como diversidad se ha ido incorporando desde la mencionada por los sistemas educativos como educación especial. Este precedente, en sus prolegómenos ha estado subyugado y ha servido de justificación, a través de la denominada como patologización, para el control

social[1] (Foucault, 1976), en nuestro caso a través de instituciones educativas segregadas de la corriente ordinaria.

No obstante, en este proceso evolutivo, la característica más evidente que sobresale es la toma de conciencia sobre las necesidades individuales dentro de un marco social de referencia, que ha ido incidiendo desde lo educativo sobre un óptimo de educación para cada uno, tal como se apuntó con anterioridad. Pero, los peligros evidencian el influjo de los procesos de dominio, que cada vez más aparecen en su complejidad. En ese cada uno podemos entender la diversidad. Pero, como plantean Thomas y Loxley (2007), para que las escuelas apuesten abiertamente por la diversidad, por la diferencia, promoviendo la solidaridad, la fraternidad y la igualdad de oportunidades, debe haber formas de operacionalizar dichos principios.

El marco teórico de referencia de la educación inclusiva

En el contexto aula, en las acciones que se llevan a cabo dentro la misma, se contrapone y a la vez se complementa el modelo individual con el modelo social. El primero, como plantea Allan, Brown y Riddell (1998), se refiere a las dificultades atribuidas al alumno y a los factores que se encuadran dentro del mismo, como justificadores de su situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el segundo refleja claramente el discurso de los derechos de los discentes y de la construcción social y de los factores inherentes al entorno que supeditan y condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Centrarse en el alumnado, como clave explicativa de las dificultades que aparecen incorpora la prevalencia del modelo de déficit, del que se puede extraer algunas implicaciones que reflejan la percepción de los problemas a la hora de encarar el aprendizaje (alguien debe aprender algo), delimitando que el mismo está en función del sujeto (Apr. *f* Ind.). Obviamente las delimitaciones de las intervenciones se orientan hacia la rehabilitación como mecanismo que llevará al sujeto a conseguir las metas planteadas o solucionar los problemas relacionados con el funcionamiento independiente del sujeto, lo que impone la dependencia de los profesionales por parte del individuo.

El modelo social lleva a determinar la influencia de los factores extrínsecos en el proceso de aprendizaje (algo debe ser aprendido por alguien) en interacción con el sujeto de manera que la construcción de aprendizaje deviene de la interdependencia entre el individuo y el contexto (Apr *f* Ind. x Cont.), enten-

1 Cfr. Foucault en *historia de la locura en la época clásica* analiza el papel de los procesos de patologización como una herramienta de control social, que justifica la creación de instituciones al servicio del poder establecido.

diendo que el propio aprendizaje es modificador del sujeto (desarrollo de vida) y del contexto (cambios derivados de la intervención sobre los sistemas).

La teoría como base de la toma de decisiones

La relación entre lo teórico y lo práctico sigue siendo un punto discutido por los estudiosos de las distintas disciplinas; no obstante, hemos de considerar lo teorético, aquello que sustenta y conforma la base de comprensión de un objeto o fenómeno con lo práctico que debe permitir demostrar las asunciones previas en una realidad concreta. Es por ello que cabe preguntarse sobre el objetivo de la EI; si consiste en eliminar la exclusión social en la escuela, debemos conocer las causas que llevan a la misma; por ejemplo, si es el resultado de las actitudes y de las respuestas a la diversidad cultural, de etnia, de género, de capacidad, de religión, de origen social, habrá que poner en marcha acciones reactivas y preventivas focalizadas sobre dichas actitudes. Sin embargo, el conocimiento de las causas, que se centraría en una concepción positivista, debe llevarnos también a comprender la realidad, en la relación que lleva a la construcción de exclusión o inclusión a partir de su significado y de las intenciones pretendidas, centrándose en una perspectiva interpretativa de los fenómenos educativos relacionados con la EI. Asimismo, como señalan Carr y Kemmis (1988), no hay observaciones que aparezcan como neutrales, por lo que el proceso de construcción de la EI depende de las fuerzas que interactúan, del modo en que se relacionan para alcanzar las metas pretendidas, teniendo presente que las prácticas pueden ser conceptualizadas y comprendidas en función de cómo se han modificado.

Por otra parte, poner en cuestión la construcción del conocimiento sobre la EI requiere profundizar en las entrañas de lo que socio-históricamente ha llevado a la percepción de la situación actual o realidad percibida.

El conocimiento de la EI debe surgir de la búsqueda de sus contradicciones, considerando específicamente la relación enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva didáctica que asiente las diferentes variables que influyen en la consecución de aprendizaje por parte de los alumnos en un proceso inclusivo. Estas contradicciones se pueden valorar desde una perspectiva socio-histórica acudiendo a los enfoques prevalentes, tanto desde la investigación como de la intervención sobre las necesidades que deben satisfacerse.

La inclusión como paradigma dominante

Las perspectivas teóricas sobre el aprendizaje marcarán escenarios que deben construirse. La teoría científica ofrece un punto de vista coherente que

se afianza en la tradición, de ahí que el positivismo haya permitido manejar los hilos de la disciplina desde las ciencias médicas y psicológicas permitiendo poner el énfasis en el papel del individuo y, con ello, dándole relieve al modelo de déficit. Sin embargo, desde otras propuestas paradigmáticas pueden construirse otras realidades con relación al conocimiento, lo que permitirá que esté necesariamente dominado por los intereses coyunturales o de determinados grupos, lo que confiere adeptos a tendencias. Por ello debe ponerse en continua tensión y cuestionarse el estatus paradigmático dominante. En este sentido, adquiere interés el movimiento emancipatorio que permite caracterizar el conocimiento desde el dominio que disponen los propios afectados.

La EI implica un cambio en las formas de percibir y de hacer con relación a los procesos educativos, a la enseñanza y al aprendizaje. Si la variable dependiente (VD) se ha considerado que es el aprendizaje, la EI establece que la VD es la enseñanza, por lo que si algo debe cambiar es inexorablemente todos los procesos que llevan a que alguien aprenda, por lo que podemos decir que todo proceso inclusivo invierte la relación entre variables. El cambio se extiende más allá de las disponibilidades del aula y del docente, generando escenarios que faciliten el aprendizaje ofreciendo oportunidades a todos para participar conformando contextos capacitantes, a partir de tener presentes una serie de claves, como las que plantea la UNESCO (2008):

- Accesibilidad. Acceso a la educación y a la escuela que asegura la presencia de todos los alumnos.
- Participación. En las experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes.
- Logro. Resultados del aprendizaje mediante el acceso al currículo.

Ante lo expuesto anteriormente, podemos plantear la necesidad de enfrentarnos a las barreras que limitan el acceso al aprendizaje para todos los alumnos, dado que la diversidad es la norma imperante en cualquier grupo de aprendizaje. Generalmente, estas barreras se asocian al contexto, por lo que habrá que considerar sus características como las que justifican las limitaciones que cualquier persona pueda encontrarse para adaptarse al mismo, como pensamiento prioritario, por lo que nos lleva a determinar un enfoque dominado por lo ecológico, en el que la adaptabilidad del individuo se relaciona con las posibilidades que dispone el contexto para facilitarle la misma.

Sin embargo, hay que hacer referencia a los distintos modelos que, como en el caso de la discapacidad, nos permiten entender hacia dónde se orientan las propuestas.

Tabla 1. Modelos caracterizadores de la discapacidad

Modelo individual	Modelo social	Enfoque de la capacidad
Diferencia como desviación del funcionamiento normal	Diferencia es un aspecto de la diversidad humana	Diferencia como variable específica de la diversidad humana

Fuente: Reindal, 2009, pg. 158

El modelo individual ha afianzado la concepción de la persona como contratante de su funcionamiento, entendiendo que la normalidad, aquello que prevalece según la mayoría o según el estatus dominante debe ser la aspiración de cualquier individuo. Incorpora que las barreras se derivan del individuo, no de los componentes sociocontextuales.

Las carencias o limitaciones en la capacidad (discapacidad) pueden ser consideradas como construcciones materiales o físicas y culturales que dificultan la accesibilidad (Reindal, 2009). Sin embargo, al suponer que estas construcciones, como barreras, están firmemente asentadas en la sociedad, la participación de las personas no viene condicionada por su limitación funcional, sino por la organización social (Kourkoutas, Toth y Vitalaki, 2015) que lleva a distinguir la prevalencia, por ejemplo, de las modas, de lo joven, la capacidad física o el estatus económico.

No hay que olvidar, como apunta Reindal (2009) que el enfoque de la capacidad reconoce la discapacidad como parte de la condición humana en lugar de una desviación y, por lo tanto, contribuye a replantear la diferencia de manera relacional. Además, asumiendo las teorías del contrato social (Rawls, 1995), puede argumentarse que los grupos más débiles, como las personas con discapacidad, tienen menos poder y recursos en relación con un contrato mutuo, y esto hace que sea difícil incluir plenamente sus intereses. No obstante, entendiendo que la Escuela es una institución social, hay que plantear la necesidad de su orientación hacia la justicia como virtud, ya que, de otra manera, la injusticia se institucionaliza al haber relaciones mediadas por dicha institución (Skrtic, 2012).

En este sentido, es de interés el análisis de Norwich (2014, pg. 193), basándose en Habermas (1978), sobre el conocimiento que constituye interés. Refiere que los diferentes tipos de conocimientos que producen los investigadores reflejan sus intereses sociales; identificando tres tipos:

1. *Interés técnico*: focalizado sobre la predicción y el control asociados con el conocimiento de las relaciones causales: lo que a menudo se denomina conocimiento científico. Se plantean cuestiones sobre las

consecuencias generales de las prácticas de inclusión para el aprendizaje y el desarrollo.

2. *Interés práctico*: trata de comprender las razones, motivos, perspectivas y acciones humanas. Interpreta las situaciones sociales y personales. Por ejemplo, analiza qué significa inclusión para los niños con NESE o discapacidades cuando asisten a una escuela especial.

3. *Interés emancipatorio*: Se centra en eliminar la opresión y promover la justicia - ideas y sensibilización para promover la emancipación. Se evidencia, por ejemplo, en la investigación que revela las presiones que se ejercen sobre algunos padres para aceptar ubicaciones en entornos separados cuando preferirían entornos más inclusivos.

Las contradicciones y confluencias de estos intereses pueden ser resueltos mediante procesos que combinen las metodologías implícitas en cada uno de ellos. Todo ello caracteriza la complejidad que incorpora la EI, pues, como plantea Bloch (2008), el conocimiento actual entendido como verdad, debe ponerse en cuestión, de igual manera que la estructura y el pensamiento con el que se han construido dichas verdades. En este sentido, la EI incorpora cambios sustanciales en cómo encarar el conocimiento y el aprendizaje: “de una ciencia objetiva, controlada experimentalmente, a una aceptación de la relación subjetiva entre el observador y el observado, y de una creencia en causa-efecto lineal a una perspectiva de múltiples caminos no replicables” (Bloch, 2008, pg. 544).

No cabe duda que la educación inclusiva, en su construcción requiere tener presente algunos principios para que sea definida como tal (a partir de Salend, 2011, en Hornby, 2015):

— De *aceptación* en la relación individuo-grupo en el marco de la comunidad educativa. Requiere la manifestación de actitudes proclives al apoyo, soporte, incorporación de procesos empáticos.

— De *pertenencia,* lo que lleva a establecer el papel de las representaciones sociales de los individuos que integran el marco educativo. El posicionamiento social es importante en el desarrollo de las dinámicas y relaciones de los estudiantes en el aula (Efthymiou & Kington, 2017).

— De *colaboración* entre los distintos elementos que conforman el contexto endógeno y exógeno del centro educativo (estudiantes, docentes, personal de apoyo, familiares, comunidad).

— De *valoración de la diversidad,* eliminando la estigmatización.

— *Atención a procesos educativos* caracterizados desde la comunidad de aprendizaje.

— *Atención educativa* a la diversidad de alumnado *en contextos de aprendizaje ordinarios*, evitando el aislamiento social.

— *Implicación de la comunidad* para dar soporte a los procesos educativos en el centro educativo.

LA FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El desarrollo legislativo, auspiciado por un marco institucional que, de una u otra manera, ha derivado en una interpretación en la que la equidad y la igualdad se van asentando conceptualmente, ha permitido una evolución que se plasma en leyes educativas que se presentan como impulsoras de la inclusión. Sin embargo, la naturaleza del sistema educativo permite burocratizar y formalizar el hecho educativo mediante el componente de su maquinaria y estructura organizativa (Skrtic, 1995), por lo que los rendimientos, los aprendizajes se conforman desde la organización y se asumen como aprendizajes organizacionales. Se requiere un sistema adhocrático que se contraponga al burocrático, entendiendo que el éxito dependerá de la habilidad para adaptar la estructura organizativa configurando prácticas educativas contingentes con el desarrollo individual.

Por ejemplo, la amalgama de aspectos, de secuencias, de fenómenos y de entresijos que han ido apareciendo en la educación especial, responden, a menudo, a procesos que sobreviven a las posturas conservadoras que, por otra parte, han sido las que han prevalecido en las prácticas educativas, no así en el espíritu que las innovaciones han pretendido incorporar.

La aportación de Salend (2008) (en Jurado y Soler, 2017) permite destacar algunos mecanismos de cambio en post de una inclusión efectiva:

1º. La igualdad para que todos los estudiantes tengan acceso a programas de educación general.

2º. La aceptación y el respeto a las fortalezas, retos individuales y diversidad para su acomodación.

3º. Prácticas reflexivas y enseñanza diferenciada que hagan posible la participación de todos los estudiantes; lo que requiere educadores reflexivos, examinar sus actitudes y diferenciar su evaluación, enseñanza y prácticas de gestión del aula para adaptarse a los desafíos y

fortalezas individuales y ofrecer a todos los estudiantes acceso significativo al currículo para progresar en educación general.

4º. La colaboración entre comunidad y escuela, su conexión, incluso conformando una red para proveer programas de calidad y servicios para todos los estudiantes.

Como ya se planteó, el objetivo de la inclusión es que todos los estudiantes accedan, participen y aprendan en entornos de colaboración y de apoyo. Para ellos, la educación debe ser una experiencia en sí misma que incorpore mecanismos de pertenencia y evite los sentimientos de exclusión. Subyace la idea de que el proceso debe ser definido por el sujeto-alumno, que el aparato educativo debe ser el soporte para construir su realidad en el marco social y que, en todo caso, debe interpretar dicha realidad para modificarla en función de la definición que haga el sujeto de la misma. Se trata de reconocer la necesidad de los enfoques centrados en los alumnos para conseguir el éxito de la inclusión.

Condiciones para una educación inclusiva

La búsqueda de un aprendizaje positivo para todo el alumnado requiere de unas condiciones que lo faciliten. Hay que acudir al análisis del contexto, específicamente del aula y las acciones que se implementan en ella, para poder delimitar los factores que deben permitir cerciorarnos de que la educación inclusiva es un hecho y no una ilusión.

A partir de las proposiciones de la UNESCO (2005, pg. 15), cuatro principios deben apoyan las prácticas inclusivas:

1. La inclusión como *proceso* se entiende desde la búsqueda continua de alternativas para responder a la diversidad, desde el aprender a vivir y aprender a aprender de la diferencia.
2. La inclusión como identificación y eliminación de barreras para mejorar las políticas y las prácticas educativas orientadas a la solución de problemas.
3. La inclusión como presencia, participación y logro de todos los estudiantes. Se entiende desde el lugar en donde se educa, la calidad de las experiencias de aprendizaje y los resultados del aprendizaje curricular.
4. La inclusión como invocación para garantizar la atención a estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento, con la finalidad de asegurar la presencia, participación y logro.

En realidad, las prácticas inclusivas se asientan como base para la eliminación de la exclusión educativa y social; se convierten en un medio para abolir la discriminación contra la diferencia ((Efthymiou & Kington, 2017). Así, el foco de atención se sitúa en la creación de entornos inclusivos que se van conformando a partir de tener en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y de los actores sociales (UNESCO, 2008) así como su implicación y compromiso, entendiéndolo desde una relación dialéctica que se orienta hacia la satisfacción de necesidades individuales en el contexto social.

CATEGORIZACIÓN Y DESCATEGORIZACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si asumimos que la normalidad se ha fundamentado en la aceptación de estándares, y desde una posición crítica (ideología crítica) determinamos que la existencia o no de problemas, y su clasificación tipológica en educación, se deriva de los procesos de categorización, clasificación y ordenamiento, entonces podemos caminar hacia una visión en lo que lo normal es la diversidad fundamentada en la individualidad.

El debate sobre las categorías, sobre el proceso de categorización es necesario para comprender el peso de las realidades que se van conformando en la escuela a partir de la implantación de determinados mecanismos que llevan a percibir las contradicciones que en los procesos para la educación inclusiva podrían observarse.

La utilización de conceptos etiquetantes ha tenido y tiene una tradición de gran peso en el mundo educativo; ha respondido a la poderosa fuerza del modelo de déficit desde el racionalismo que sustenta el proceso. Dicho racionalismo se ha asentado sobre ideas preconcebidas estableciendo una conceptualización que se conforma como un constructo psicosocial, el cual se incorpora a todos los ámbitos, específicamente sociales, político-administrativos y educativos. Así, las decisiones administrativas se basan en la clasificación, lo que lleva implícitamente a establecer la bondad de la misma; confirmando con ello un doble lenguaje, sobre todo cuando se piensa en educación, en el que se asume por un lado la atención a las necesidades individuales de los alumnos, pero, por otro, supeditando los recursos al tipo de clasificación en el que se encuadran las necesidades del alumno. Ante ello, la concepción de diversidad queda dominada por el influjo de las distintas clasificaciones que en la tradición han sido mecanismos de auto-reproducción social, por lo que la discriminación puede tomar forma de superioridad protectora.

El interés de una clasificación radica en el establecimiento de marcos operativos que orienten actuaciones típicas, de forma que en el caso de la diversidad carecerá de relieve para su atención integral. Se corre el peligro de promover procesos de institucionalización y un abandono del principio de normalización, entendiendo que lo importante no son las necesidades de las personas, sino la categoría a la que pertenecen.

La influencia de las perspectivas que se establezcan como bases y punto de partida va a ser determinante para justificar la asunción o no de categorías al encarar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

— Desde una perspectiva psicomédica, que se fundamenta en categorías diagnósticas, las intervenciones o acciones educativas estarán sometidas a la pertenencia a dichas categorías. La adopción de sistemas de clasificación/categorías refuerzan la estratificación de alumnos en función de sus logros o resultados académicos, empobreciendo la riqueza de la experiencia educativa (Slee, 2013). Sin embargo, mediante estos mecanismo se evita abordar los problemas estructurales del alumnado con necesidad de soporte educativo, desculpabilizando al contexto y algunos de sus actores con relación a la problemática. De alguna manera, se justifica la desigualdad como resultado de esquemas cognitivos discriminatorios fomentados por esta perspectiva.

— Desde una perspectiva sociológica, que identifica los problemas como un fenómeno social, como productos de entornos sociales restrictivos (Oliver, 1998), las acciones educativas implican la alteración o modificación de las condiciones sociales en las que ocurren dichas acciones. La participación de los implicados en la toma de decisiones se asume como necesaria.

— Desde una perspectiva organizacional, que sostiene el comportamiento humano como resultado de las estructuras organizativas, a través de la búsqueda de relación entre los sistemas, como explicación de la actuación y funcionamiento en la comunidad, orientándose hacia una organización inclusiva (Booth y Ainscow, 2011). Se plantea la gestión centrada en los alumnos, los cuales son co-responsables en el contexto de aprendizaje, atendiendo a una visión ecológica de las acciones que se lleven a cabo en el aula. Se asume como enfoque comunitario, basado en la participación activa, orientado hacia el cambio continuo, como condición natural de todo sistema social (Dovigo, 2017).

¿Y la perspectiva específicamente educativa? Pareciera que la acción educativa esté inexorablemente supeditada a las bases definidas desde otras

disciplinas. Sin embargo, debe afianzarse la convicción de que cualquier acción humana viene influenciada por la relación con el otro o los otros, determinando de esta manera un proceso de aprendizaje en el que se sitúa la persona individual, concibiendo dicho aprendizaje como tendencia natural y como bien inmaterial, por lo que puede sustentarse en la percepción de cómo se debe aprender y, por lo tanto, también en cómo desde el otro u otros se puede ayudar a conseguirlo. De ahí que se insista en el soporte externo auspiciado por la relación entre enseñanza y aprendizaje para que este último ocurra y se desarrolle en un contexto social. Debe llevar a evitar los sistemas de clasificación ya que éstos refuerzan la estratificación de los alumnos en función de sus logros o rendimientos (Dovigo, 2017), por ejemplo.

El sistema educativo no puede ser clasificador; en todo caso, debe sostener las diferencias individuales de todo el alumnado. Sin embargo, este planteamiento individualizador puede llevar a destacar el modelo de déficit perspectiva psicomédica, ya que es el sujeto el que dispone de sus capacidades para aprender, obviando el papel del contexto en el mismo. En la práctica, determinar, en este caso, las características sociodemográficas del aula es un requisito para incorporar las relaciones que lleven a la promoción del aprendizaje en todos y cada uno de los estudiantes.

En realidad la categorización responde a un proceso de discriminación por lo que, siguiendo a Shapon-Shevin (2013) se puede asociar a un sistema opresor.

Sin embargo, en un proceso que lleva a identificar necesidades del alumnado, ¿se puede huir de los sistemas clasificatorios? Esta pregunta debe defenderse afirmativamente, pues lo que sirve, a lo que hay que atender es a la integralidad del sujeto-estudiante, por lo que la estructuración de categorías en educación deja de tener sentido, dado que lo importante es conseguir aprendizaje en el individuo, no atender el género, la edad, el origen, por ejemplo, al ser aspectos que se definen como variables independientes. Las disposiciones del alumnado no deben ser objeto de clasificación al encarar un proceso educativo.

Adquiere sentido, por tanto, la configuración de identidad del sujeto-estudiante ante la prevalencia de una u otra perspectiva. Se trata de asumir la identidad individual en una dinámica de acción y relación social como clave limitativa de los prejuicios y estigmas derivados de toda clasificación. Pues, la diferencia y la identidad se construyen en y a través de las relaciones sociales (Thomas y Loxley, 2007).

Además, toda clasificación funciona por patrones compartidos que desarrollan respuestas similares en función de la categoría establecida, incrus-

tándose en la cultura escolar (Razer y Friedman, 2017). Aunque puedan ser funcionales, limitan las posibilidades de cambio e innovación desde una perspectiva inclusiva.

HACIA UNA PRAXIS EDUCATIVA INCLUSIVA

Cuando se plantea la acción educativa en educación, también en educación inclusiva, hemos de dirigirnos hacia los componentes que dan forma a esa acción. Estos componentes actúan de forma diferenciada según nos encontremos en una situación u otra, es decir, la intencionalidad sobre lo que se pretende depende del contexto, del tipo de persona a "educar", de los recursos que disponemos, de la temporización, llevándonos, por regla general a discriminar, inclusive, si el proceso que incorporamos es formal y no formal o bien informal. Obviamente, éste último carece, en principio, de intencionalidad clara y de sistematización, por ello nos fijaremos en los dos anteriores. Sobre los procesos formales y no formales recae la responsabilidad, al parecer, de incorporar mecanismos suficientes como para que se consigan los efectos deseados. Su diferencia estriba en la consideración social respecto a una certificación asumible, que forma parte de un continuum y tiene un aval generalizado por parte de la primera.

La inclusión como paradigma y modelo de acción educativa ha de atender el problema de las necesidades educativas de aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, mediante la identificación y proporcionar recursos adaptados y de apoyo para satisfacerlas; asimismo, debe asumirse el compromiso y participación de la comunidad para eliminar las barreras para el aprendizaje como claves para el desarrollo escolar; requiriendo la transformación del contexto cuando sea necesario (Booth y Ainscow, 2011). Se trata de caracterizar el principio de flexibilidad aplicado al currículum, a la evaluación, a las formas de implementar los programas y a la organización escolar (Farrell, 2004). Estas dimensiones se enmarcan como integrantes de un sistema que sirve de base para comprender la realidad del escenario y/o contexto educativo sobre la que se debe actuar.

Asumiendo el sometimiento a un programa educativo que atienda a la diversidad de alumnado, siguiendo a Sokal (2012), como punto de partida para el diseño de objetivos de aprendizaje, se debe considerar, al menos:

1) La comprensión de que todos los alumnos aprenden a lo largo de un vasto continuo y que la instrucción estratégica les ayudará a desarrollar sus fortalezas;

2) habilidades de observación y registro;
3) habilidades analíticas;
4) conciencia de desarrollo típico;
5) conocimiento de los tipos y severidad de condiciones específicas;
6) acceso a estrategias y adaptaciones para ayudar a los estudiantes a aprender más efectivamente, incluyendo estrategias de instrucción diferenciadas;
7) conocimiento de los procesos de elegibilidad y ubicación disponibles;
8) comprensión de los procedimientos de evaluación;
9) capacidad de encontrar apoyos y recursos adicionales;
10) disposición y capacidad para trabajar y comunicarse efectivamente con los padres y otras personas involucradas con la programación del estudiante;
11) la capacidad de contribuir al proceso y la implementación del Plan Individual (IP).

La gestión de la diversidad en el aula y en el centro educativo debe ser un requisito para que afiance la eficiencia de las acciones que se orientan hacia la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la atención mediante un programa educativo debe llevar a plantear la actividad didáctica, como acción transformadora de la realidad del discente, del docente y del centro educativo.

Orientando la acción educativa

Como ya se ha apuntado, la atención a las diferencias individuales de los alumnos es fundamental para diseñar un proceso de E-A efectivo, de manera que se incorpore el criterio de un diseño flexible con opciones adaptables a las necesidades individuales de los alumnos.

Las tendencias y el cambio que se deriva de la atención educativa a la diversidad se ha favorecido por toda una serie de razones, tales como:

- Valor asignado a los factores contextuales como condicionantes, limitadores o facilitadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se asume claramente el papel del contexto como fuerza propulsora de aprendizaje en los procesos interactivos focalizados en la relación enseñanza-aprendizaje.

- Valor asignado a la comunidad educativa como promotora del aprendizaje de todo el alumnado conformando las denominadas comunidades de aprendizaje.
- Valor asignado al aprendizaje como motor de desarrollo del individuo. Como producto que somos de nuestra propia historia de aprendizaje, el mismo se configura como eje que orienta los procesos actuales y futuros en los que cada individuo se sitúa.
- La relevancia de los métodos cualitativos para la promoción del aprendizaje del alumno. La controversia cuantitativo-cualitativo debe permitir percibir la importancia de profundizar en la comprensión de la persona que aprende y de su cualidad, permitiendo, de ese modo incorporar procesos motivacionales y actitudinales en la consecución de nuevos aprendizajes.
- El desarrollo de tecnologías de apoyo que permiten demostrar las posibilidades educativas de muchos alumnos. La implantación de sistemas que facilitan el aprendizaje, tales como las tecnologías de la información y la comunicación y sus adecuaciones a diseños instructivos, permiten no establecer límites en la consecución de logros.
- El enfrentamiento en el aula por parte de los profesionales a diversidad de capacidades, motivaciones o expectativas, entre otros factores, que favorece la promoción y participación de cada individuo con relación al aprendizaje.
- Las corrientes de la inclusión que han promovido procesos de normalización, siendo el referente el propio alumno y sus interacciones.
- Los procesos de descentralización educativa que permite aumentar la autonomía y los niveles de participación en los centros, desde los mismos y para todo el alumnado en un marco sociocultural de referencia.
- La flexibilización de las prácticas, fundamentalmente las relacionadas con el aprendizaje y la evaluación, llevando a procesos diferenciadores.
- El aumento de los soportes, tales como las redes de apoyo, la actuación de diferentes profesionales en función de las necesidades a satisfacer.
- Las críticas al diagnóstico tradicional respecto a su validez científicas y a su función de instrumento social de etiquetación y segregación, o a su condición de propulsor de expectativas negativas.

Estos planteamientos apuntados permiten percibir los cambios a los que nos enfrentamos, de ahí la necesidad de fomentar innovaciones desde una perspectiva inclusiva.

Bases para una pedagogía inclusiva

La didáctica y sus elementos son los que dan fundamento a la educación inclusiva que debe sustentar la práctica educativa. La relación docente-discente se establece en un marco contextual delimitado por una dimensión física (el aula y sus recursos), sociodemográfica (el grupo de alumnos y sus características individuales), psicosocial (clima emocional y social), organizativa (estructura relacional) y operativa (acciones curriculares y de E-A); todo ello debe supeditarse a la consecución de aprendizaje para el desarrollo vital del discente y, consecuentemente, como aludiría Van Manen (2010), con relación a las situaciones, las relaciones y las acciones pedagógicas, hay una relación que está impregnada de cualidades que forman parte de la vida misma.

Figura 3. Ejes a considerar en la educación inclusiva



El análisis de cuatro de los ejes que consideramos en el marco de la educación inclusiva nos lleva a establecer que la *praxis colaborativa y comunitaria* se nutre del establecimiento de lo denominado como comunidad de aprendizaje, ya que incluye a todos los componentes de la organización escolar, desde un planteamiento sistémico, por lo tanto interdependiente, lo que facilita la práctica participativa de todos a través de *compartir las experiencias curriculares* en el aula y en el centro educativo que implica la necesaria implicación con el proyecto educativo de centro, lo que permite la utilización de soportes naturales (familias, comunidad, servicios,…) para los procesos de aprendizaje, afectando generalmente de forma positiva a la mejora de las relaciones sociales, con la promoción de las voces del alumnado con NESE, evitando la cultura del silencio (Gibson, 2006). Todo ello, como resultado de la práctica participativa en la comunidad de aprendizaje, desde una *pedagogía diferenciada y reflexiva*, facilitará los aprendizajes, a través de la cooperación, el aumento de la motivación por el logro y a la mejora cualitativa y cuantitativa de las oportunidades para aprender, entendiendo que para ello *se comparten las necesidades y las fortalezas* para afrontar los aprendizajes en el marco escolar.

LAS INCERTEZAS DEL FUTURO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La naturaleza de la EI "invita a la construcción de un orden educativo, político y societal de tipo heterológico " (Ocampo, 2017, pg. 60).

Conocemos cuál es el objeto de la inclusión educativa, pero el mismo puede ser objeto de la educación, por lo que nos lleva a definir un indeterminado con relación al punto de partida y las consecuentes variables a tener en cuenta, así como la toma de decisiones que debe prevalecer. Por ello, las analogías entre los diagnósticos clasificadores y estigmatizantes y las evaluaciones con relación a las necesidades que presentan los alumnos son aspectos que se encuadran en esta distinción.

El movimiento hacia la inclusión requiere un cambio sistémico, en el sistema educativo, lo que lleva a reconocer algunos retos (Booth y Ainscow, 2011), tales como: la transferencia de la responsabilidad a todos los elementos participantes del sistema; preparación del profesorado para afrontar la dinámica de los cambios; modelos de prestación de servicios y la diferenciación del currículo.

Entre estos retos incidimos en el modelo de formación del profesorado en general, pues, un sistema más supeditado a apuestas ideológicas que al conocimiento científico aboca a brechas insalvables en la relación atención a

necesidades individuales versus necesidades sociales. Además, si se tiene presente que la educación es obligatoria de los 6 a los 16 años, al menos en este periodo, el sistema debe caracterizarse por atender a todo el alumnado, sin excepción; lógicamente en un marco de normalidad social que implica la supremacía de lo ordinario o de lo general.

Perspectivas para el futuro

Si como afirma Stenhouse (1987), "*la educación es aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad*" (pg. 147), hemos de proponer el conocimiento de la intervención educativa en el marco de la educación inclusiva como una importante aportación a la educación en general y a la sociedad.

Aunque por cuestiones éticas no se han implementado investigaciones experimentales (European Commision, 2013), hay que poner en cuestión los sistemas educativos selectivos y apoyar los sistemas educativos integrales, ya que al posibilitar diversidad de alternativas desde la exclusión a la inclusión, se está justificando la no inclusión en determinadas circunstancias. La trascendencia es clara, pues se demuestra la incompetencia del sistema educativo para dar respuesta a todo el alumnado.

Hay que reconocer que los desafíos a afrontar sugieren que el contexto educativo actual intenta reconciliar los principios de individualidad y diversidad con la inclusión y la igualdad de oportunidades. No obstante, hay que dilucidar si existe una tendencia para elevar los estándares de resultados de aprendizaje mediante la utilización de evaluaciones estandarizadas, al mismo tiempo que la obligación de reconocer el principio de inclusión desde la acción educativa en las escuelas. Esto puede contribuir a generar un conflicto vivido como amenaza por los docentes al determinar satisfacer las exigencias de los estándares o atender las necesidades reales del alumnado. (Reid, 2005)

Nos situamos sobre una balda en la que hay que mantener el equilibrio, donde la caída hacia uno u otro lado implica un nuevo comienzo, un nuevo posicionamiento en el que deben converger todos los actores que se relacionan con el sujeto que aprende. Ello explica la complejidad en la que estamos cuando aludimos a inclusión.

La construcción de la inclusión va más allá de las consideraciones técnicas que deben controlarse dada la complejidad del sistema y de lo inmaterial de los productos que se logran conseguir

Es interesante apuntar los cambios que propicia una educación inclusiva; siguiendo a Ferguson (2008), éstos se focalizan en:

— De la enseñanza al aprendizaje. Mediante el planteamiento de multivariedad metódica, Usando una variedad de estrategias, estas aulas y escuelas están haciendo el currículo más atractivo y significativo, personalizando el aprendizaje para cada uno de los estudiantes y creando comunidades de estudiantes que apoyan y comparten el aprendizaje de los demás.

— Desde ofrecer servicios hasta brindar apoyo. Además de ofrecer el servicio de educar, hay que proporcionar los soportes y andamios adicionales que un estudiante podría necesitar para aprender de manera más fácil y efectiva.

— De la práctica individual a la práctica grupal. A medida que la escolarización se ha vuelto más compleja y los estudiantes más diversos, y la necesidad de una mejora sistémica más apremiante, la presión para que los maestros salgan de sus aulas y comiencen a trabajar juntos ha aumentado significativamente. La práctica en grupo entre docentes no solo da como resultado mejores resultados de aprendizaje para los estudiantes, ya que los maestros con diferentes habilidades y experiencia se ayudan mutuamente a responder a sus necesidades de aprendizaje, sino que también llevan a un desarrollo profesional efectivo y continuo. Cada vez más, el liderazgo escolar busca facilitar comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje profesional donde los maestros aprendan unos de otros de manera continua a través del trabajo conjunto para enseñar y mejorar su práctica.

— De la participación de los padres a los vínculos familia-escuela. La reciprocidad requerida por la noción de vínculos también debe jugarse en un proceso de conciencia cultural y reflexión crítica.

— De la reforma escolar a la mejora y renovación continua de la escuela. El desafío actual es reinventar las escuelas con nuevos supuestos y prácticas más efectivas en lugar de simplemente agregar o corregir las prácticas existentes. Se trata de transformar las escuelas en sistemas inclusivos.

La consideración de una pedagogía inclusiva

Comprender que la acción pedagógica ha de ser inclusiva implica un cambio importante en el pensamiento de los docentes. Este cambio lleva a destacar, desde una tradición individualizadora de atención a la diversidad a una provisión educativa para todos los discentes y soportes adicionales para

algunos (Plows y Whitburn, 2017), enfatizando un enfoque que se inicia con el aprendizaje de todos, mediante estrategias que ofrecen oportunidades variadas para todos, conformando el aula como una comunidad de aprendizaje. Una pedagogía inclusiva se definirá desde las estrategias que se utilizan para atender las diferencias individuales, por lo que debe estar sustentada por los docentes, ya que deben manejar la relación intrínseca entre los elementos del acto didáctico, armonizando su adaptación y equilibrio para dar respuesta a las finalidades de la educación.

Hay que recordar, como aluden Muñoz y Jurado (2019) que todavía se observan "realidades distintas que permiten describir la existencia de la segregación (centros escolares específicos según clasificación-etiqueta de alumnado), la integración (centros escolares ordinarios que consideran escenarios menos restrictivos para el alumnado con necesidades específicas), la exclusión (no disponer de oportunidades para conseguir aprendizajes que apoyen al desarrollo personal y social del alumnado) y la inclusión (centros escolares que trabajan con un planteamiento educativo para todo el alumnado y cada uno de ellos, prescindiendo de sus características personales, sociales o idiosincrásicas). Frente a todo ello, las situaciones de segregación, y lógicamente las de exclusión, incorporan discriminación, limitando las oportunidades de beneficiarse de los recursos para controlar los contextos de vida del alumnado, relacionarse con los demás, integrarse en el entorno sociolaboral o mejorar la calidad de vida".

La idea clave que subyace a la EI es la de "transformabilidad". Se entiende como el impulso que lleva a cambios que potencian el aprendizaje de todos mediante las prácticas inclusivas. Se trata de consolidar la acción educativa mediante un proceso transformador que encare la identidad de cada uno de los alumnos. Por lo que si la diferencia y la identidad se construyen en y a través de las relaciones sociales, el reto es escuchar la voz de quienes son diferentes (Thomas y Loxley, 2007).

Afrontar el reto de los cambios necesarios para el éxito de la educación inclusiva será la apuesta necesaria, al menos, para todos los integrantes del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas, 38*(1), 17-44.

Allan, J. Brown, S. y Riddell, S (1998). Permission to speack? Theorising special education inside the classroom. En Clark, C.; Dyson, A. y Milward, A. *Theorising Special Education*. London: Routledge, Pp. 21-31.

Bloch, D.P. (2008). Complexity, connections, and soul-work. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice, 11* (4), 543-554.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, 3rd Edition. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

De la Herrán, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadas en la Edad Antigua. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10* (4), 286-334.

Danforth, S. y Jones, P. (2015). "From Special Education to Integration to Genuine Inclusion" *In Foundations of Inclusive Education Research*. Published online: 04 Dec 2015; 1-21. Permanent link to this document: http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620150000006014

Dovigo,F. (2017). Linking Theory to Practice in Inclusive Education, In Dovigo,F. (Ed.) *Special Educational Needs and Inclusive Practices*, 33–62. Rotterdam: Sense Publishers.

Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and Special Need. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd A SAGE Publications Company.

Efthymiou, E. & Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Student Learning, Childhood & Voices. Cogent Education*, (4), 1-20: 1304015 http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304015

European Commision (2013). *Employment, Social Affairs & Inclusion Support for children with special educational needs (SEN)*. European Commision. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15993&langId=en

Farrell, M. (2004). Including Pupils with SEN: Rights and Duties `[Incluyendo alumnos con NEE: derechos y deberes]. In Farrell, M. *Inclusion at the Crossroads. Special Education: Concepts and Values*. Pg. 87-99. London: David Fulton Publishers Ltd.

Ferguson, D.L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education. 23*(2), 109–120. DOI: 10.1080/08856250801946236

Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Gothberg, J.; Stegenga, S.; y Cate, D. (2017). Rethinking the paradigm. Comprehensive transition the birth to adulthood. In Ellis, A.L. (Ed), Transitioning Childrem with Disabilities. Rotterdam: Sense Publishers. Pp. 129-144.

Gibson, S. (2006). Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability & Society, 21*(4), 315-329.

Hausstätter, R.S. & Connolley, S. (2007). Towards and Ethics of "Research Programmes" in Special Education. *International Journal of Disability, 54*(4), 369-380.

Hornby, C. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education, 42*(3), 234-256 DOI: 10.1111/1467-8578.12101

Jurado de los Santos, P. y Soler Costa, R. (2017). Percepciones del profesorado y atención a la diversidad de alumnado. Análisis cuantitativo en un estudio exploratorio. En El Homrani, M., Ávalos, I. y Báez, D.E. (Coords.). *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa.* Albolote (Granada): Ed. Comares, S.L. Pp. 584-594.

Kourkoutas, E., Toth, A. N., & Vitalaki, E. (2015). Limits and Perspectives for the Promotion of the Inclusive Culture and Paradigm within School Context: Theoretical Considerations and Empirical Findings from Greece and Hungary, *Electronic Journal for Inclusive Education, 3* (3), 1-33.

López Melero, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de las ciencias de la educación? *Educar.* (21), 7-17.

Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qui, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F., y van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry, 5*(1). http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.1.3

Mo. De Educ. y Form. Profesional (2018). Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.

Morín, E. (2004). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro.* BBAA: UNESCO-Ed. Nueva Visión.

Muñoz, J.L. y Jurado, P. (2019). Inclusión y educación: el marco de actuación de los equipos directivos en los centros escolares. En Ledesma, M. (Coord.). *Justicia y educación. Perspectiva educativa desde un enfoque de justicia, equidad e inclusión.* Lima: Centro de Estudios Constitucionales – Tribunal Constitucional del Perú, pp. 439-468.

Norwich, B. (2014). Research in special needs and inclusive education: the interface with policy and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 14(3), 192–218 DOI: 10.1111/1471-3802.12070

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: Un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento.* Tesis Doctoral. Granada: Univ. de Granada.

Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad.* Madrid: Edcs. Morata, Pp. 34-58.

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian

(Ed.), *The handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149-169). London, England: SAGE.

Plows, V. & Whitburn, B. (2017). *Inclusive Education. Making Sense of Everyday Practice.* Rotterdam: Sense Publisers.

Razer, M. And Friedman, V.J. (2017). *From Exclusion to Excellence Building Restorative Relationships to Create Inclusive Schools.* Rotteram: Sense Publishers.

Rawls, John (1995). *Teoría de la Justicia.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Reid, G., 2005. *Learning styles and inclusion.* London: Paul Chapman Publishing.

Reindal, S. M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education, 24*(2),155-168, DOI: 10.1080/08856250902793610

Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education,18*(2), 99-116.

Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva.* Madrid: Edcs. Morata.

Salend, S.J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill/Pearson Education.

Shapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real. Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 2013, 71-85.

Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal of Disability, Development and Education, 62,*(4), 351–362, http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715

Sokal, Laura (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers?. *Mcgill Journal of Education, 47*(3), 403-420.

Skrtic, Th. M. (1995). Special Education and Student Disability as Organizacional Pathologies: Toward a Metatheory of School Organization and Change. In Skrtic, Th. M. (Ed.). *Disability and Democracy. Reconstructing (Special) Education for Postmodernity* (pgs. 190-232). New York: Teachers College Press.

Skrtic, Th.M. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En Franklin, B.M. (Ed.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial.* Barcelona: Edcs. Pomares-Corredor. Pp. 35-72.

Skrtic, Th.M. (2012). Disability, Diference and Justice. Strong democratic leadership for undemocratic times. In Crokett, J.B., Billingsley, B.S. y Boscardin, M.L. (Eds.). *Handbook of Leadership and Administration for Special Education.* New York: Routledge. Pp. 129-150.

Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusión.* 2nd edition, Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca.* Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.* París: UNESCO.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro.* Conferencia Internacional de Educación. ED/BIE/CONFINTED 48/3. Ginebra: UNESCO.

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós. 3ª reimpr.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17–35 DOI: 10.1080 / 0885625082000042294

La cultura de inclusión desde el liderazgo en los centros educativos: liderazgo inclusivo

Cristina Sánchez Romero [1]

Mª Carmen López Berlanga [2]

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión es un proceso a gran escala en el centro educativo. Los centros educativos han de desarrollar una visión de apertura e inclusión de toda la diversidad del alumnado independientemente de sus necesidades.

Como afirman autores como Baglieri y Knopf (2004) la inclusión es un imperativo moral en la promoción de la justicia social. Estos autores describen una escuela verdaderamente inclusiva cuando se refleja en la institución educativa una filosofía democrática mediante la cual se valora a todos los estudiantes, se normaliza la instrucción diferenciada por los educadores; y se refleja una ética de cuidado y comunidad.

La efectividad de la inclusión se hace visible en las acciones académicas y organizativas del centro. Estas acciones llevadas a cabo por agentes directos de la comunidad escolar impulsa quehaceres de gestión, organización, colaboración y aprendizaje que integren en el centro de forma positiva la cultura de inclusión educativa (Bolívar, López Yáñez, y Murillo, 2013; Booth, Ainscow, y Black-Hawkins, 2000; Florian, Young, y Rouse, 2010b; Murillo et al., 2010).

La inclusión es entendida como reforma, autores como McGlynn y London (2013) lo conceptualizan así, y añaden que el liderazgo para esta inclusión ha de ser compartido para construir una práctica colaborativa que se ha de basar en la acción crítica que no replique patrones de marginación y exclusión.

Un proyecto inclusivo es caracterizado como proceso en contextos socioeducativos que emergen desde el compromiso de uno mismo (Sánchez-Romero, 2018) desde un reconocimiento global de los derechos de los es-

1 UNED. Facultad de Educación. csanchez@edu.uned.es
2 Colegio López Vicuña maricarmen@lópezvicu.es

tudiantes (Carrington y Robinson, 2004)value and provide for diversity. The move towards more inclusive schooling in Queensland, Australia, requires schools to address professional development on two levels: reculturing of the school to reflect inclusive beliefs and values; and enhancement of teacher skills and knowledge to better address the learning needs of all students. The recently developed Index for Inclusion 2000 y desde el impulso que el propio claustro genera para la cultura de inclusión en la institución escolar (López, Echeita y Martín, 2009).

En este sentido se requiere un liderazgo efectivo (Mumford y Gujar, 2016) y compartido (Leithwood y Jantzi, 2005) que genere la transformación en las instituciones.

Por tanto, siguiendo el cuestionamiento de Prime y Salib (2014) sobre los comportamientos que pueden promover la inclusión y, en la línea de Cherkowski (2010) que consideran el liderazgo educativo como un componente fundamental para establecer la cultura escolar queremos reflejar una aproximación de la función del liderazgo para la plena inclusión educativa en los centros educativos.

2. CENTROS EDUCATIVOS: PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Los centros educativos han de seguir políticas de inclusión tanto en su organización como en su acción académica. La definición de Daniels y Gamer (2013) sobre educación inclusiva destaca aspectos como la combinación de filosofía y prácticas pedagógicas compartidos por la escuela y las comunidades que valoran el respeto, el bienestar y la cohesión social desarrollando el potencial de cada estudiante.

El debate se concentra en diferentes dilemas como los analizados desde el desarrollo de prácticas inclusivas y cómo llevar a cabo las mismas en los centros educativos (Sánchez-Romero, López-Berlanga y Martínez-Sánchez (2017); desde la necesidad de dialogar sobre las reformas y los efectos que se esperan en la prácticas de los maestros en el aula (Florian, Young, y Rouse, 2010; Pantić y Florian, 2015)often linked to social justice agendas. However, there is little clarity about the kind of competencies such agency involves or how it can be developed in teacher education. This paper draws on theories of teacher agency and inclusive pedagogy to clarify the meaning of teachers as agents of change in the context of inclusion and social justice. Inclusive practice requires the collaboration of teachers and others such as families and other professionals. Agents of change work purposefully with others to challenge

the status quo and develop social justice and inclusion. We discuss the possibilities of combining theories of inclusive pedagogy and teacher agency for developing teachers as agents of inclusion and social justice in teacher education. These possibilities include: 1 y desde el discurso que debe garantizar una "inclusión responsable" y "concienciada desde el discurso y la práctica" (Evans y Lunt, 2002).

Esta dinámica se reflejará en los proyectos inclusivos que se desarrollen en los centros educativos. Para ello, es necesaria una gestión eficaz de la institución educativa que se desarrollará a través del liderazgo que desempeñe el equipo directivo en el centro, siendo éste el impulsor del proceso en la mejora de calidad inclusiva y de transformación del centro hacia la inclusión atendiendo a la diversidad del alumnado sin ningún tipo de exclusión.

En esta línea, Arnaiz (2005) determina que "lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes; y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado", con el objetivo de conseguir democrática e interculturalmente que se incentive el respeto a la diversidad transformando a la escuela en un escenario hacia el cambio para la inclusión. Quedando reflejado en los programas educativos, en los planes de actuación, y en las estrategias de enseñanza aprendizaje. Arnaiz (2005) describe que "la inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva y, destaca que los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía".

Por ello, los líderes en los centros inclusivos deberán desempeñar y gestionar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y, su evaluación creando planes de actuación que encaminen a que el profesorado tome conciencia y reflexione de forma conjunta sobre la práctica educativa e intercambien su conocimiento.

En diferentes investigaciones realizadas sobre el liderazgo destacan que los equipos directivos son la llave para la inclusión educativa desde su rol en la institución.

En este rol dentro de la institución revelan la importancia de su desempeño. Autores como Burdick y Causton-Theoharis, (2012); Causton-Theoharis, Theoharis, Bull, Cosier, y Dempf-Aldrich (2011) enfatizan que se ha de mostrar la importancia del desempeño del director encaminado a establecer y determinar las condiciones necesarias que faciliten aumentar el aprendizaje inclusivo, y supervisen el proceso con perspectiva hacia una cultura inclusiva.

Una vez establecidos los planes de actuación y trabajado con el claustro de profesores a través de equipos instructivos (incluidos los especialistas) se ha de trasladar en el escenario del aula con el objetivo de llegar a todo el alumnado creando contextos que den respuesta a las necesidades educativas para la inclusión, en esta línea Ainscow (2001), determina que es necesario:

- "Iniciar de las prácticas y conocimientos del equipo de profesores para direccionar hacia el potencial del grupo.
- Favorecer el uso de la creatividad del grupo.
- Valorar las diferencias de todos los componentes de la comunidad educativa como nuevas oportunidades de aprendizaje y apreciar otras que favorezcan la retroalimentación.
- Examinar los elementos que contribuyen a construir barreras de participación en el aprendizaje de los alumnos y tomar medidas para romper las barreras y favorecer el aprendizaje.
- Utilizar todos los recursos disponibles para favorecer el aprendizaje y en especial los recursos humanos de manera eficaz que favorezca la participación y cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Desarrollar un lenguaje derivado de la práctica, que provoque la reflexión y la experimentación.
- Provocar condiciones en asumir riesgos que estén apoyados con la colaboración de la comunidad escolar".

Por tanto, uno de los principales elementos que han de trabajar desde la cultura inclusiva los equipos directivos es la implementación de prácticas inclusivas tanto en las aulas como en el centro educativo e implicar a todos los agentes participes del mismo.

3. ELEMENTOS CLAVES PARA UN CENTRO INCLUSIVO

Las iniciativas políticas de los gobiernos que en ocasiones pueden interrumpir los procesos de inclusión (Wise, Dickinson, Katan, y Gallegos, 2018) ha de estar presente en todas las instituciones educativas desde educación preescolar hasta la universidad (Warming, 2011) para la gestión y transformación de los centros hacia la plena inclusión.

Por tanto, tanto las incitativas políticas como el desarrollo de prácticas inclusivas requieren de procesos reflexivos y críticos en la formación de los futuros profesionales (Alexiadou y Essex, 2016).

Todo ello ha de emerger desde un dialogo inclusivo característica clave para el desarrollo de un liderazgo inclusivo. Autores como Bristol (2015) destaca la charla docente, como una característica de práctica del líder; y el potencial de misma como vehículo para la modificación de la práctica y la gestión del cambio para el desarrollo de culturas escolares más inclusivas.

Desde la perspectiva del profesional se ha de tener en cuenta las actitudes y percepción de los profesionales de la educación. Diversas investigaciones demuestran la complejidad del pensamiento de los docentes sobre la inclusión; sus creencias y sus características son claves para la receptividad de la misma (Florian y Linklater, 2010; Soodak, Podell, y Lehman, 1998).

Además se ha de tener en cuenta la colaboración con la comunidad y la familia. Los educadores se han de comprometer a involucrar a los padres para la inclusión de lo sus hijos en la escuela (Villeneuve et al., 2013) y hacer partícipe a la comunidad para apoyar las prácticas inclusivas. Como afirman Haines, Gross, Blue-Banning, Francis, y Turnbull (2015) "Las alianzas entre el personal escolar, las familias y los miembros de la comunidad son vitales para garantizar el éxito de todos los estudiantes en las escuelas inclusivas".

Todos estos elementos forman parte de la cultura de inclusión educativa y se han de analizar desde su relación con el entorno y la sociedad para crear una identidad y conciencia positiva de la inclusión como describen Barnes y Mercer (2005).

Una vez expuestos los elementos que caracterizaran el liderazgo para un centro inclusivo y partiendo de ellos el director/a o equipo directivo tiene la responsabilidad de implantar las políticas y prácticas inclusivas en el centro: para ello ha de organizar, gestionar y dirigir a la comunidad educativa para conseguir el derecho a la inclusión y generar una cultura de inclusión educativa en la institución que lidera.

En este sentido hacemos referencia a tres dimensiones: Gestión y organización en el centro educativo, calidad educativa y cultura de enseñanza-aprendizaje donde el director/a o equipo directivo del centro debe de dejar reflejado la cultura inclusiva en todos sus ámbitos.

3.1. Liderazgo en la gestión y organización en el centro educativo

En la línea del liderazgo escolar transformacional que presentan Leithwood y Jantzi (2005) se destacan aspectos como el compromiso y la satisfacción de los profesionales, variables a tener en cuenta en la cultura escolar.

En este sentido, autores como Mulford (2006) destaca la necesidad de examinar cómo organizar mejor el sistema educativo para cumplir la exigencia en el gobierno y en liderazgo educativo. Este autor identifica tres áreas de trabajo que van encaminadas hacia el concepto de “buenas prácticas” referido a una buena enseñanza, un buen gobierno y un buen liderazgo.

Para ello, Robinson, Lloyd, y Rowe (2012) describen los siguiente elementos para medir el liderazgo escolar referidos a cinco conjuntos de prácticas de liderazgo o dimensiones: “el establecimiento de metas y expectativas; la dotación de recursos estratégicos, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participan en el aprendizaje y desarrollo de los profesores, y la garantía de un ambiente ordenado y de apoyo”.

Todo esto ha de estar recogido y reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) donde se contemplan todos los elementos curriculares, organizativos, éticos, misión, visión y valores inclusivos del centro. Este documento recoge y refleja todos los documentos del centro: la programación general anual, plan de acción tutorial, plan de atención a la diversidad, el plan de convivencia, planes de autonomía propia, así como, otros planes que se desarrollen en el centro que serán recogidos de forma específica en el RRI (reglamento del régimen interior del centro) donde en su elaboración participaran y se implicaran de forma activa responsable y compartirán valores inclusivos todo el profesorado del centro junto con el equipo directivo y son supervisados y evaluados por la Inspección Educativa.

Los siguientes documentos quedan recogidos de forma específica en los documentos anteriores (PEC y RRI) y han de estar a disposición de todo el profesorado del centro, estos son:

- DOC (Documento de organización del centro): donde se recogen los horarios, la distribución de: alumnos por etapa, profesores especialistas y tutores, recursos y espacios de los que dispone el centro, organización de grupos de trabajo, planes de actuación, apoyos para la atención a la diversidad y estructuración de reuniones de equipos de trabajo y con las familias. Y los planes de autonomía propia de centro propuestos y aprobados por la comunidad correspondiente. Con el objetivo de mejorar la calidad educativa de los centros y de atención a la inclusión.
- PAD (Plan de atención a la diversidad): donde se recogen las medidas organizativas, estructurales, metodológicas, curriculares y sociales. Con el objetivo de garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad para todo el alumnado.

- PCE (Proyecto curricular de etapa): donde se refleja toda la propuesta pedagógica inclusiva: contenidos, estándares de aprendizaje y criterios de evaluación curriculares y competencias clave que favorezcan el proceso de inclusión.
- PGA (Programación general anual): Donde reflejan los objetivos propuestos a conseguir en el curso, las líneas de actuación y las concreciones inclusivas que se trabajaran durante todo el curso escolar. Se exponen los mecanismos del plan de convivencia para conseguir un clima de inclusión educativa basado en el respeto, tolerancia y valores. Se recogen todos los proyectos o programas que se van a desarrollar en calidad educativa inclusiva. En este documento han de ir anexadas las programaciones didácticas y programaciones de aula, donde se han de reflejar el proceso de inclusión.
- MA (Memoria anual): se realizará una evaluación del todo el equipo directivo y claustro de profesores respecto a los progresos obtenidos, así como dificultades para tomar medidas de mejora al respecto y se presentará ante el consejo escolar. Este documento ha de ser aprobado por el Claustro de profesores, Consejo Escolar y equipo directivo para su posterior supervisión y evaluación de la Inspección educativa.

En el desafío de la inclusión el equipo directivo puede diseñar recursos y planes inclusivos como apoyo para el desarrollo de la misma en su institución (Booth, Ainscow, y Black-Hawkins, 2000; Vaughan, 2002).

3.2. Calidad educativa y liderazgo

El liderazgo es una tarea difícil porque a éste concepto se une la unidad y coherencia del esfuerzo de grupo y la necesidad de una acción colectiva (Slater, 1997).

Por ello, para gestionar un liderazgo educativo de calidad se han de analizar las políticas y liderazgo dentro del entorno escolar y desarrollar una compresión común de dónde y cuándo tomar decisiones (Stoll y Temperley, 2009).

Autores como Amanchukwu, Stanley, y Ololube, (2015) describen que los principios y métodos de liderazgo se han de aplicar de manera adecuada y completa en la gestión escolar. Estos autores parten de la premisa de que “ninguna nación crece más allá de la calidad de sus líderes educativos”, porque el liderazgo educativo ofrece la oportunidad de refinar las políticas y las prácticas educativas en la escuela.

En otras investigaciones como las de Hallinger y Heck (2010) se han centrado en identificar cómo los equipos de líderes escolares contribuyen a la mejora y el aprendizaje de los estudiantes, mostrando excelentes resultados en los efectos de un liderazgo colaborativo para la capacidad de mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes. El liderazgo colaborativo impacta positivamente en los resultados de aprendizaje presentándose como un proceso de influencia mutua en el que la capacidad de la escuela por el liderazgo colectivo de la misma.

En esta misma línea, las investigaciones de Louis, Dretzke, y Wahlstrom (2010) describen como afecta el liderazgo a los estudiantes demostrando que están relacionados con el rendimiento estudiantil, las variables analizadas estaban vinculadas con la comunidad profesional y la calidad de instrucción. Analizando por tanto, como se relacionan el liderazgo compartido orientado a la instrucción como enfoque complementario para mejorar las escuelas.

Respecto a la calidad de la enseñanza que está muy relacionada como describen Muijs y Harris (2003) con los niveles de motivación y rendimiento, se demuestra también que la calidad de liderazgo es importante para determinar la motivación de los maestros y la calidad de la enseñanza en el aula.

La calidad está relacionada como describe Schleicher (2012) con la autonomía escolar efectiva que depende de líderes efectivos y de un liderazgo distribuido con nuevas capacitaciones, y el apoyo necesario para llevarla a cabo. Esto se implementa a través del desarrollo de líderes escolares efectivos con un perfil cambiante del liderazgo en el que el docente desarrolle la responsabilidad y la gestión estrategias de recursos, desde una capacitación y evaluación de los mismos. También desde la comprensión del aprendizaje para mejorar las prácticas de enseñanza.

En conclusión, desde el punto de vista de la inclusión educativa en la escuela, el líder educativo ha de fomentar una cultura inclusiva dentro de la comunidad escolar. Esto como describen Zollers, Ramanathan, y Yu (1999) se ha de analizar la cultura escolar desde un líder inclusivo con una visión más amplia de la comunidad escolar que con un lenguaje y valores compartidos son elementos claves que combinados crean la cultura escolar inclusiva.

3.3. Cultura de enseñanza-aprendizaje, transformación del aula y metodologías que favorezcan la inclusión educativa

La visión del docente, sus creencias y valores afectan a la estructura organizativa de la educación inclusiva (Carrington, 1999). En este sentido, es

necesario crear cambios en el profesorado para su crecimiento profesional en el ámbito inclusivo (Barton, 1997; Hargreaves, 2002) y en la forma de desarrollar y llevar a cabo las prácticas inclusivas (Ainscow, 2001; Lindsay, 2003; Fielding, 2011; Pech, 2009).

En esta implementación la colaboración se presenta como la estrategia clave. Autores como Smith y Leonard (2005) definen que la colaboración es el pilar fundamental para conseguir la inclusión escolar efectiva. Convirtiéndose en una herramienta que ha de predominar en la inclusión y en el liderazgo educativo.

El uso de esta estrategia también en el aula demanda como indica Brown (2016) la demanda de la inclusión de todos los niños en nuestro sistema escolar.

4. ESTILOS DE LIDERAZGO EN CENTROS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Los educadores pueden servir como líderes transformadores de la exclusión y la marginalización que emerge en las comunidades escolares, a través de su trabajo cultural abordando la inequidad, cruzando las fronteras socioculturales y fomentando la inclusión (Cooper, 2009).

Las escuelas auténticamente democráticas como afirma Hatcher (2005) son aquellas basadas en la autogestión colectiva que cuestionan un modelo jerárquico hegemónico. En este sentido, autores como Johansson (2013) describe la responsabilidad del director y del maestro en la escuela. Por un lado, el director tiene la responsabilidad original de garantizar la buena calidad y asegurarse de que el plan de estudios se lleve a cabo. Por otro, el maestro se hará cargo de todas las actividades educativas en la escuela y se familiarizará con el trabajo diario en la misma y promoverá el cambio educativo para la mejora escolar. Por ello, destaca la necesidad de la capacitación y de establecer la base sobre los principios democráticos. Entre ellos:

— “Respeto a la integridad de las personas.

— Valores iguales para todos.

— Dirigir y desarrollar la escuela hacia los derechos de los niños.

— Garantizar la educación para todos desde la legislación y normativa establecida”.

Glickman, Gordon, y Ross-Gordon (2009) añaden el concepto de la supervisión colegiada que ayuda a redefinir el liderazgo educativo en los

centros tanto para los académicos como para los profesionales bajo el lema "la supervisión como un esfuerzo moral" a través de las habilidades interpersonales y profesionales de los docentes y directivos del centro.

Los estilos de liderazgo se pueden ver limitados por las cualidades de personales de la persona que los lleva a cabo, es decir, la resistencia al cambio de los propios profesionales.

En esta línea, Inandi, Tunc, y Gilic (2013) describen que los estilos de liderazgo de los líderes educativos pueden variar según sus cualidades culturales, personales, psicológicas y, educativas y determinan que en ocasiones la resistencia es inevitable debido a la incertidumbre y a la pérdida de hábitos de los maestros y directores.

En este escenario de diversidad de tipos de liderazgos que se pueden encontrar en los centros educativos. Autores como Ainscow, Farrell, Tweddle, y Malki (1999) determinan elementos claves, como se muestran en la tabla II, que pueden transformar los centros educativos ordinarios en inclusivos, tales como:

Tabla I. Elementos claves para la transformación de centro ordinario a inclusivo.

ELEMENTOS	CARÁCTERÍSTICAS
Lenguaje común	Desarrollar y potenciar lenguaje común compartido por los miembros de la comunidad educativa lo que desencadenara un entendimiento que afianza las relaciones consolidando una cultura común.
Experiencia compartida	Ayuda mutua entre compañeros para realizar actividades por lo que reciben opinión positiva o crítica de lo que les gustaría hacer.
Entrenamiento entre compañeros	Opinión sobre la técnica a utilizar por lo que se reúnen en equipos de trabajo para establecer las técnicas didácticas más adecuadas favoreciendo la inclusión.
Perfeccionamiento de la organización	Proceso en el que las organizaciones aprenden a desarrollar escuelas inclusivas.

Fuente: Elementos Claves para una escuela inclusiva Ainscow et. al (1999)

5. FUNCIONES DE LIDERAZGO EN CENTROS INCLUSIVOS

El director/a del centro ha de crear una visión y estrategias de alcance futuro o a largo plazo, es decir, tiene que tener la capacidad de liderar en equipo creando centros inclusivos en la que involucre a toda la comunidad educativa dejando un legado que sea trasferible en las mismas líneas de actuación a otros directores/as que precedan en el centro, por ello, consideramos de gran importancia las competencias que desarrolle en su momento de liderazgo.

Para desarrollar y poner en marcha las funciones de liderazgo es necesario destacar las estrategias que un director/a del centro ha de elaborar para crear centros inclusivos.

Entre la diversidad de estrategias para la inclusión encontramos en línea de las investigaciones de Florian et al (2010); Specht y Metsala (2018); Specht et al (2016) las siguientes:

- Examinar mecanismos en que los estudiantes se sientan acogidos en ambientes positivos.
- Buscar refuerzos en donde los estudiantes se sientan apoyados.
- Establecer modelos de relaciones que puedan seguir los estudiantes.
- Fomentar y promover la participación del alumnado.
- Impulsar e inspirar en las competencias al profesorado y en la comunidad educativa.
- Construir conexiones entre el centro y las familias.

En resumen, en la tabla II recogemos las características que han de enmarcar al líder inclusivo.

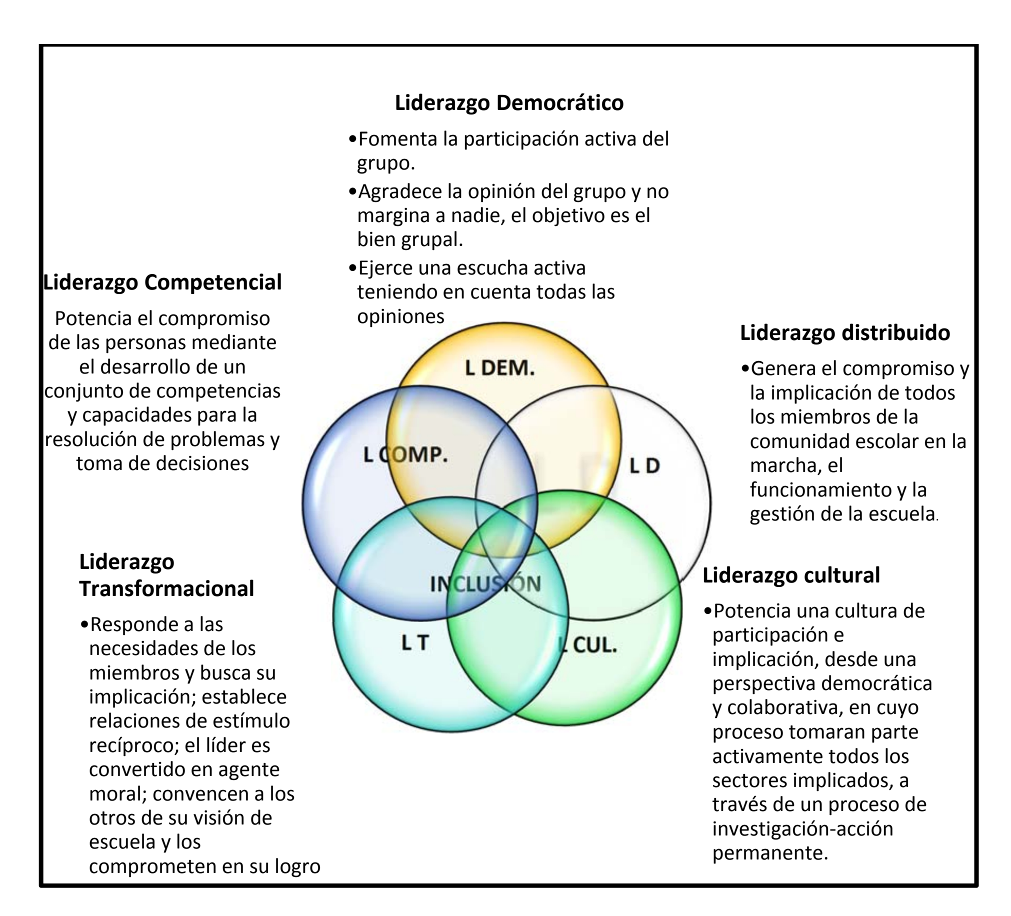
Tabla II. Características del Líder inclusivo

LÍDER INCLUSIVO (Características)	INCLUSIÓN EDUCATIVA	ELEMENTOS CLAVES PARA LA INCLUSIÓN
• Actitud positiva • Responsabilidad • Compromiso • Iniciativa • Capacidad • Habilidad • Competencia • Colaboración	GESTIÓN, CAMBIO Y TRANSFORMACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN	• Comunidad • Cultura • Contextos • Prácticas • Metodologías • Innovación • Evaluación • Toma de decisiones

Elaboración Propia.

Por tanto, en atención de las características anteriores y el desarrollo de un liderazgo inclusivo en el centro, concluimos que el liderazgo inclusivo ha de partir principalmente del compromiso e implicación (liderazgo distribuido y liderazgo por competencias) fomentando la colaboración (liderazgo cultural) de forma que le permita desarrollar los cambios necesarios para la transformación (liderazgo transformacional) y la participación de todos en la comunidad educativa (liderazgo democrático). Ver Figura I.

FIGURA I: Tipos de liderazgo. Elaboración propia



En este mismo escenario el director/a del centro ha de desarrollar el liderazgo en competencias inclusivas para promover la cultura inclusiva que se han de caracterizar por:

- Elaboración de proyectos compartidos y comprometidos que contagien al resto de miembros de la comunidad educativa.
- Desarrollar buenas prácticas pedagógicas inclusivas.
- Tomar decisiones, gestionar y dar solución a las dificultades del profesorado.
- Crear un plan de formación a las necesidades de los docentes en cuanto a la inclusión educativa: metodologías, estrategias, etc.

- Desarrollar proyectos innovadores, creativos que promuevan una escuela abierta y participativa.
- Generar un clima y buena comunicación para transmitir seguridad y entusiasmo en la labor inclusiva.
- Delegar en grupos de trabajo creando redes de colaboración promoviendo el liderazgo compartido.

Las competencias de un docente inclusivo empiezan en el pensamiento, las actitudes y los valores que le hagan generar un cambio hacia la inclusión. También relacionado con ello, la responsabilidad y el dialogo inclusivo que le permitan cambiar sus prácticas docentes y desarrollar agrupamientos inclusivos que mejoran la competencia inclusiva y social en los estudiantes (Burke y Biklen, 2006; Dewsbury y Brame, 2019; Fisher y Meyer, 2002).

En este sentido los docentes son agentes de cambio y de justicia social en las aulas inclusivas (Pantić y Florian, 2015). La práctica inclusiva como describen estos autores requiere: "1) fomentar el compromiso con la justicia social como parte del sentido de propósito de los maestros; 2) desarrollar competencias en enfoques pedagógicos inclusivos, incluido el trabajo con otros; 3) desarrollar una agencia relacional para transformar las condiciones de los lugares de trabajo de los docentes; y 4) una capacidad para reflexionar sobre sus propias prácticas y entornos cuando buscan apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes".

Por tanto, de acuerdo Booth et al. (2000) consideramos, que la dirección es un elemento clave de la construcción en la escuela de una "cultura de la inclusión", entendiendo como tal: aquella que está centrada en «crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo».

6. CONCLUSIÓN

Para crear centros educativos inclusivos es necesario un cambio de paradigma educativo donde el liderazgo del director/a o equipo directivo y del profesorado garantice una educación inclusiva. El papel que desempeñe el liderazgo en los centros educativos es clave para eliminar las barreras de ex-

clusión y generar la responsabilidad de una cultura inclusiva en la comunidad escolar. El liderazgo del centro inclusivo ha de asegurar la presencia, la participación y logros de todo el alumnado a través de trabajo en equipo y la colaboración con todo el claustro de profesores para ello ha de crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas que genere una cultura inclusiva (Booth et al., 2000; Florian et al., 2010; Forlin y Chambers, 2011; Hoppey y McLeskey, 2013).

Entre las competencias para el liderazgo directivo necesarias a la hora de desarrollar buenas prácticas inclusivas se encuentran las competencias para gestionar la colaboración (Harris, 2003); las competencias para gestionar las estructuras organizativas y la autonomía curricular y organizativa (Murillo et al., 2010) y la competencia inclusiva que emerge desde el compromiso y la responsabilidad de fomentar una cultura de inclusión en el aula (Dewsbury y Brame, 2019; Fisher y Meyer, 2002; Isasi y Romero, 2010)science, technology, engineering, and mathematics (STEM).

La motivación docente y el éxito educativo son dos nexos que han de ir unidos en el compromiso de desarrollo de política inclusiva en un centro educativo. Dicha motivación ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en "todos" los estudiantes, es decir, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad (Murillo, 2008).

Por tanto, consideramos que es importante seguir una línea en la escuela donde el liderazgo inclusivo sea un medio para conseguir la implicación de toda la comunidad educativa, evitando la exclusión del alumnado.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (1999). Comprender el desarrollo de escuelas inclusivas. Prensa de psicología.

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. *Educación Hoy. Estudios,* (2000), 308.

Alexiadou, N. y Essex, J. (2016). Formación del profesorado para la práctica inclusiva: respuesta a las políticas. *European Journal of Teacher Education, 39* (1), 5-19.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., y Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management.* https://doi.org/10.5923/j.mm.20150501.02

Arnaiz, P. (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, *1*(3), 231–242. https://doi.org/10.1080/1360311970010301

Baglieri, S., y Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. Journal of learning disabilities, 37(6), 525-529.

Bolívar, A., López Yáñez, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo En Las Instituciones Educativas. Una Revisión De Líneas De Investigación. *Revista Fuentes*, *14*, 15-60.

Booth, T., Ainscow, M., y Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. UNESCO-Santiago*. Retrieved from http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacion-pci/tema_1-inclusion/index1.pdf

Burdick, C., y Causton-Theoharis, J. (2012). Creating Effective Paraprofessional Support in the Inclusive Art Classroom. *Art Education*. https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519198

Burke, J., y Biklen, D. (2006). Presuming competence. *Equity and Excellence in Education*. https://doi.org/10.1080/10665680500540376

Bristol, L. (2015). Leading-for-inclusion: Transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(8), 802-820.

Brown, Z. (2016). Perspectivas de los docentes de primaria sobre la implementación de la agenda de inclusión. En Educación Inclusiva (Vol. 78, No. 89, pp. 78-89). ROUTLEDGE en asociación con GSE Research.

Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/136031199285039

Carrington, S. y Robinson, R. (2004). Un estudio de caso del desarrollo escolar inclusivo: un viaje de aprendizaje. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, *8* (2), 141-153.

Causton-Theoharis, J., Theoharis, G., Bull, T., Cosier, M., y Dempf-Aldrich, K. (2011). Schools of promise: A school district-university partnership centered on inclusive school reform. *Remedial and Special Education*. https://doi.org/10.1177/0741932510366163

Cooper, C. W. (2009). Performing cultural work in demographically changing schools: Implications for expanding transformative leadership frameworks. *Educational Administration Quarterly*. https://doi.org/10.1177/0013161X09341639

Cherkowski, S. (2010). Liderazgo para la Diversidad, Inclusión y Sostenibilidad: docentes como líderes. *Ciudadanía, Educación Social y Económica* , *9* (1), 23-31.

Daniels, H., y Gamer, P. (2013). *Inclusive education. Inclusive Education*. https://doi.org/10.4324/9780203062449

Dewsbury, B., y Brame, C. J. (2019). Inclusive Teaching. *CBE Life Sciences Education*. https://doi.org/10.1187/cbe.19-01-0021

Evans, J., y Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, *17*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/08856250110098980

Fisher, M., y Meyer, L. H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. https://doi.org/10.2511/rpsd.27.3.165

Florian, L., Young, K., y Rouse, M. (2010a). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(7), 709–722. https://doi.org/10.1080/13603111003778536

Florian, L., Young, K., y Rouse, M. (2010b). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603111003778536

Forlin, C., y Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *39*(1), 17–32. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850

Glickman, C. D., Gordon, S. P., y Ross-Gordon, J. M. (2009). Supervision and instructional leadership: A developmental approach. *British Journal of Hospital Medicine*.

Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*. https://doi.org/10.1080/13632431003663214

Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. *Technology Colleges Trust Vision 2020-Second International Online Conference*, (December 2002), 1-14. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1083-6

Harris, A. (2008). Liderazgo distribuido en las escuelas: desarrollo de los líderes del mañana. *Londres: Routlege Falmer.*

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*. https://doi.org/10.1080/0142569042000294200

Hoppey, D., y McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *Journal of Special Education*. https://doi.org/10.1177/0022466910390507

Inandi, Y., Tunc, B., y Gilic, F. (2013). School administrators’ leadership styles and resistance to change. *International Journal of Academic Research*. https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/b.30

Isasi, S. M., y Romero, C. S. (2010). Metodología para trabajar competencias con un estudiante con síndrome de Moebius. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiologia*. https://doi.org/10.1016/S0214-4603(10)70153-4

Johansson, O. (2013). A democratic, learning and communicative leadership? *Journal of Educational Administration*. https://doi.org/10.1108/09578230410563683

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias. Colección formación y desarrollo* (Vol. 4).

Leithwood, K., y Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, *30*(1), 3–12. https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275

López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, *21*(4), 485-496. https://doi.org/10.1174/113564009790002391

Louis, K. S., Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? 1 Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586

McGlynn, C. y London, T. (2013). Liderazgo para la inclusión: conceptualización y promulgación de inclusión en escuelas integradas en una sociedad con problemas. *Documentos de investigación en educación*, *28* (2), 155-175.

Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *25*(1), 31–61.

Muijs, D., y Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? *Educational Management y Administration*. https://doi.org/10.1177/0263211x030314007

Mulford, B. (2006). Liderazgo Para Mejorar La Calidad De La Educación Secundaria : Algunos Desarrollos Internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Delprofesorado*, *10*(1), 1-22.

Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A., T, F. J. M., Z, A. M. C., y C, R. H. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4*, 169-186.

Panti, N., y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*. https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311

Pech, C. (2009). El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz. *Frontera Norte*, 33-52.

Prime, J. y Salib, E. (2014). Los mejores líderes son líderes humildes. *Harvard Business Review*, *11* (5), 1-5

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. a, y Rowe, K. J. (2012). El impacto del liderazgo en los resultados de losestudiantes: Un analisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *12*, 13-40.

Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World. OECD Education and Skills*. https://doi.org/10.1787/9789264174559-en

Sánchez-Romero, C; López Berlanga, M.C y Martínez-Sánchez, I . (2017). Perspectiva docente sobre prácticas innovadoras inclusivas: La tutoría entre iguales en el aula con alumnos con discapacidad y/o enfermedad. En Rodríguez Martín, A.

(coord). Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Universidad de Oviedo.

Sánchez-Romero, C. La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos. Editorial UNED, 2018.

Slater, R. O. (1997). LIDERAZGO, EDUCACION Y DEMOCRACIA Robert O. Slater ¿Cuál debe ser la meta del liderazgo en educación en nuestros días. *Educacion*, *VI*, 203-211.

Smith, R., y Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity and Excellence in Education*. https://doi.org/10.1080/10665680500299650

Soodak, L. C., Podell, D. M., y Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. The Journal of Special Education, 31(4), 480-497.

Specht, J. A., y Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. Exceptionality Education International.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., … Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501

Stoll, L., y Temperley, J. (2009). Mejorar el liderazgo escolar Herramientas de trabajo. *Ocde*, 56. Retrieved from https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf

Warming, H. (2011). Inclusive discourses in early childhood education?. International Journal of Inclusive Education, 15(2), 233-247.

Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., y Gallegos, M. C. (2018). Inclusive higher education governance: managing stakeholders, strategy, structure and function. Studies in Higher Education, 45(2), 339-352.

Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., y Yu, M. (1999). The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*. https://doi.org/10.1080/095183999236231

Escuela inclusiva: un reto para la formación docente y colaboración con la comunidad educativa

María Dolores Pérez Esteban

Carmen María Hernández Garre

Victoria Figueredo Canosa [1]

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva implica que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (UNICEF, 2001). Este paradigma educativo implica cambios en las tradicionales responsabilidades y funciones del profesorado. Desde un enfoque inclusivo se requiere una especialización por parte del profesorado en la atención a situaciones de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que permitan que todos los educandos, en la medida de lo posible, formen parte de un sistema normalizado (González Olivares y Blanco García, 2015). Este aspecto supone el fin de la dicotomía tradicional entre el profesor generalista y especialista. Ambos profesionales deben asumir funciones compartidas y trabajar en colaboración con la familia y la comunidad en pro de la educación inclusiva.

Las funciones y responsabilidades adquiridas por el profesorado desde el modelo de educación inclusiva deben ser tenidas en cuenta en los procesos de formación del profesorado, que además incluir el desarrollo de competencias de carácter disciplinar, didáctico, organizativo, etc. deben promover el desarrollo de competencias que favorezcan la práctica escolar inclusiva.

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

Desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se subraya la importancia de la formación inicial docente para el logro de las escuelas inclusivas,

1 Universidad de Almería. Vfc310@ual.es

indicando que ésta debe inculcar una actitud positiva hacia la discapacidad y promover las competencias necesarias para diagnosticar y evaluar las necesidades educativas especiales, adaptar los elementos del currículo escolar, hacer uso de las nuevas tecnologías, individualizar los procesos de enseñanza, colaborar con otros profesionales y con las familias, etc. Más adelante, en la Convención sobre Derechos de las personas con discapacidad se apuesta por una formación más específica en el ámbito de las discapacidades como *"la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad."* (ONU, 2008; p. 20). Por otra parte, en la Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", se da un paso más allá y se alude a la necesidad de una formación del profesorado que le capacite no solo para atender a las necesidades que presenta el alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad, sino para atender las necesidades individuales que pueda presentar cualquier alumno/a atendiendo a sus condiciones personales, de historia escolar, socioeconómicas, familiares, culturales, etc. (UNESCO, 2008). De la misma forma, en el Informe Mundial sobre la Discapacidad se vuelve a hacer referencia a la necesidad de formar a todo el profesorado en materia de educación inclusiva:

> La formación apropiada de los maestros convencionales puede mejorar su confianza y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad. Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva (OMS, 2011; p. 222).

En la misma línea, la UNESCO (2016) recalca que la formación inicial constituye un elemento esencial para el logro de la educación inclusiva, jugando un papel fundamental en la construcción de espacios educativos más comprensivos respecto del tema de discapacidad y educación y de la diversidad, como factor determinante para la promoción de espacios educativos de mayor participación y respeto.

En consonancia con las disposiciones de carácter internacional, en España se han ido incorporando, en los planes de estudio del profesorado generalista, materias relacionadas con la Educación Especial y la atención a la diversidad, pudiéndose diferenciar entre diferentes modelos o enfoques formativos (Stayton y McCollun, 2002):

a) Modelo de infusión. En los planes de estudio del profesorado generalista se ofertan algunas materias dirigidas a ofrecer una especialización profesional en el ámbito de la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

b) Modelo colaborativo. Desde los planes de estudio se ofrece la oportunidad de cursar distintas materias en las que se desarrolla un trabajo colaborativo entre los futuros docentes generalistas y especialistas en el ámbito de la educación inclusiva. Los programas y las especialidades de formación docente deben desarrollar una visión compartida de la práctica y la filosofía del currículo, establecer un currículo integrado, así como, brindar oportunidades para que la educación especial y la educación general trabajen en colaboración (Harvey et al., 2010).

c) Modelo unificado. Los planes de estudio preparan a todos los futuros docentes para atender a la diversidad y avanzar hacia la inclusión en los centros ordinarios. La formación para la inclusión educativa es desarrollada de forma transversal a lo largo de todas las materias que conforman el plan de estudios.

Estos modelos de formación responden principalmente al tipo de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: centros específicos, centros integrados y centros inclusivos. Desde el primero se presenta la diversidad como un aspecto deficitario-problemático, ante el cual, el profesorado debe adquirir una formación específica. Desde el segundo modelo, aunque se promueve la colaboración entre los distintos profesionales, al igual que en el primero, se continúa acentuando la dicotomía entre sus funciones y responsabilidades. Por último, desde el tercer modelo, la diversidad se presenta como un factor de calidad educativa que enriquece los procesos de aprendizaje y está presente en todos los contextos escolares; y como tal, debe ser atendida por parte de todo el profesorado.

En la actualidad, y de acuerdo con modelo unificado, es importante que todo el profesorado adquiera a lo largo de su formación inicial las competencias profesionales que les permitan comprender, abordar y atender a la diversidad garantizando una educación de calidad para todos. Igualmente, es primordial que se promuevan competencias relacionadas con el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales, las familias y la comunidad. En esta línea, los títulos de Grado en Educación Infantil y Educación Primaria se componen de 240 créditos ECTS que se cursan en 4 años e incluyen formación teórico-práctica sobre aspectos básicos de la rama de conocimiento y competencias relacionadas con la aceptación y el respeto de las diferencias, el diseño y desarrollo del currículum adaptado, la identificación y valoración de las necesidades educativas, la atención a la diversidad, etc. Además, se ofrece la oportunidad a los interesados/as de incrementar su formación y especialización por medio de menciones y posgrados (León, 2011).

Sin embargo, a pesar que de las propuestas y esfuerzos realizados de cara a lograr establecer un modelo de formación docente que dé respuesta a los retos que plantea la educación inclusiva, algunos estudios apuntan que los programas formativos fallan en la preparación adecuada del profesorado, ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las personas con algún tipo de diversidad funcional y la enseñanza de contenido curriculares (Torres y Fernández, 2015); perpetúan la visión dicotómica de profesores generalistas y especialistas (Vélez-Calvo et al., 2016).

En este sentido, siguiendo a Durán y Giné (2011) entendemos que la formación inicial del profesorado para la educación inclusiva debe incluir los siguientes elementos esenciales:

1) Aceptación de todo el alumnado como propio. Todo el alumnado del grupo-clase es responsabilidad del tutor/a, independientemente de las características personales que tengan. Existe la posibilidad de ejercer una tutoría compartida con otros profesores/as de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento por parte del tutor/a.

2) Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención. La atención a las necesidades educativas de alumnado debe realizarse en entornos lo más normalizados posibles, primando la opción de escolarización en centros ordinarios con los apoyos necesarios.

3) Conocimiento sobre las diferencias del alumnado. El profesorado debe conocer las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), así como, las formas de atención y participación para el aprendizaje.

4) Estrategias para la inclusión. Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos (programación multinivel, diseño universal…).

5) Apoyos para la inclusión. Aprender a emplear la capacidad del alumnado para ofrecerse ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada); y la participación de la comunidad, especialmente las familias.

6) Colaboración con los profesionales de apoyo. El tutor/a debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo y la elaboración de planes personalizados. Esta colaboración fomen-

tará la disposición de apoyos dentro del aula ordinaria de forma preferente.

7) Investigación-acción para trasformar. Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores actuarán como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional.

La adecuada formación pedagógica del profesorado es básica, en la medida en que los docentes necesitan dominar las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para afrontar las diversas necesidades de los educandos (Pérez y López, 2017).

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

La sociedad actual plantea constantemente nuevos retos educativos a los que se deben enfrentar los docentes, siendo la formación continua del profesorado, una de las herramientas más accesibles y rápidas para mejorar las competencias profesionales de los mismos y conseguir, por consiguiente, una enseñanza de calidad y de igualdad de oportunidades (Escudero y González, 2018).

Los diversos contextos socio-culturales y el auge de políticas y movimientos sociales en pro de la atención de la diversidad, provocan que muchas de las temáticas que imperan dentro de la oferta formativa estén ligadas principalmente a estas situaciones (Hernández Amorós, Urrea Solano, Fernández Sogorb, y Aparicio Flores, 2018), aunque no solo se encuentran centradas en atender a los alumnos con necesidades educativas especiales sino que se contemplan otras realidades como el fracaso escolar o alumnos con riesgo social por pertenecer a contextos culturalmente depravados que en ocasiones conllevan a la inadaptación o la marginación social (Santana-Hernández, Marchena-Gómez y Martín-Quintana, 2018). Todas estas situaciones constituyen un reto continuado para conseguir una educación inclusiva (Fernández, 2017).

Dado que las competencias en asuntos de educación se traspasaron a las distintas Comunidades Autónomas hace bastantes años, los diferentes sistemas y/o plataformas de formación permanente del profesorado, con las que se cuentan en cada comunidad, constituyen los instrumentos principales para organizar los recursos disponibles en cada una de ellas, y así poder atender y dar una mejor respuesta a las diferentes necesidades formativas y de actualiza-

ción de conocimientos que se plantean desde los centros educativos (Campo y Fernández, 2018).

Esta renovación pedagógica, unida a la innovación, a la investigación y junto con el aprendizaje no solo de buenas prácticas, sino de diferentes tipos de conocimientos, así como del intercambio profesional, el cual persigue la creación de redes profesionales de intercambio de conocimiento, tendrá una excelente cabida en los centros escolares, ya que estos son los contextos en los que se ha experimentado una mayor revolución en la manera de aprender que tienen los alumnos (Ospina, 2016). Es por esto por lo que, las peculiaridades de cada centro educativo, así como las características propias del alumnado, unidas al contexto en el que se desarrollan, justifican la necesidad de una formación continuada para los distintos equipos docentes que aseguren la adecuación de los procesos educativos a las diferentes realidades sociales que se presentan (Menghini, 2014). Tal y como se refleja en el marco curricular nacional, en el artículo 102 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que declara que "La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros." (LOE, 2006, art.102).

Así pues, en la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado se define esta formación (a efectos de reconocimiento del Ministerio de Educación) como:

> El conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación (art. 2).

Siguiendo esta misma Orden, se pueden establecer algunas de las características básicas y las distintas modalidades que se presentan con respecto a las actividades formativas, estableciéndose cinco modelos básicos: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centro y congresos (Orden EDU/2886/2011).

Cursos. Tienen por objetivo favorecer la actualización didáctica, técnica, científica y profesional de los docentes, a través de las distintas aportaciones que realizan diferentes especialistas.

Seminarios. Toman como punto de partida una reflexión conjunta de los profesores o de las diferentes entidades encargadas de su organización y fomentan el desarrollo de debates internos y el intercambio de experiencias que facilitan la profundización en determinados aspectos educativos. De ma-

nera excepcional, pueden asistir expertos en los temas a tratar. Una vez finalizados se debe presentar una memoria en la que se detallaran todo el trabajo que se ha llevado a cabo.

Grupos de trabajo. Siguen una estructura muy similar a los seminarios, pero a excepción de estos, su finalidad es doble, por un lado, la de configurar y/o el analizar materias y proyectos curriculares, y, por otro lado, la experimentación de estos en las diferentes situaciones educativas. Estableciéndose una coordinación por las personas participantes, pudiéndole asignar hasta un tercio más de las horas que al resto de los participantes. Al finalizarlo, deberán entregar una memoria, al igual que en los seminarios, y una muestra del material elaborado.

Proyectos de formación en centros. Están coordinadas y dinamizadas por una persona del grupo participante. Tienen por objetivo promover una autoevaluación y establecer proyectos de mejora tomando como punto de partida las necesidades reales de ese centro, estas acciones por tanto están dirigidas a un centro en especial, el cual facilitará que todas las actividades formativas se puedan planificar y desarrollar dentro de sus instalaciones, tomando el contexto sociocultural como un referente directo para la innovación educativa. Están basados principalmente en el trabajo colaborativo y suponen la experiencia del profesorado como un valor indiscutible dentro de la formación continuada. Estas actividades pueden albergar la colaboración de expertos y una vez finalizados se elaborará una memoria en la que se detalle los procesos de trabajo realizados.

Congresos. Esta actividad presenta un carácter puntual, ya que persigue la difusión de contenidos, el intercambio de experiencias o la creación de debates sobre un tema específico. Estos adquieren la configuración normal de congresos de difusión científica, en la que intervienen expertos, se establecen talleres, mesas redondas y se exponen comunicaciones sobre el tema en concreto.

Con respecto a la forma de participar en estas actividades formativas, y teniendo en cuenta el importante auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los docentes pueden optar por realizar las actividades de manera presencial, en red o mixta (Cruz, 2018). De este modo, las actividades presenciales, son aquellas en las que en su desarrollo los participantes deben estar presentes, cuya duración no excederá de ocho horas diarias, existiendo algunas excepciones con respecto a los cursos y seminarios en los que se podrán optar por la realización de una parte de ellos de manera no presencial siempre y cuando la duración de los mismo exceda de las 20 horas. (Alfageme y Nieto, 2017). Las actividades en red se caracterizan por realizarse

de manera on-line, aunque en ocasiones pueden contemplar sesiones presenciales, constituyen actualmente la vía más empleada debido a su flexibilidad y autonomía en su realización (Martín, 2016). Y, por último, las actividades mixtas en las que se combinan ambos modelos, con la salvedad de que las actividades presenciales no deben ser inferior a 10 horas (Orden EDU/2886/2011).

Pese a que la formación continua de los docentes se ha estado nutriendo por consideraciones -socialmente desarrolladas- de que es una de las piedras angulares dentro de la formación para desarrollar todas aquellas capacidades y habilidades que posibilitan y que contribuyen a la mejora de la enseñanza, las experiencias educativas y los aprendizajes por parte de los alumnos, (González y Cutanda, 2017), aún siguen existiendo casos de docentes que se enfrentan a situaciones educativas en las que impera el riesgo de exclusión social por parte de los alumnos, y en las cuales, estos docentes no han contado con ninguna formación específica para solventar ese problema (Barrientos, 2016). Ante estas situaciones en muchos centros se actúa en primer lugar hacia la búsqueda de una solución de las realidades de los estudiantes y se releva a un segundo y hasta tercer plano la formación continuada de los docentes con respecto a esas temáticas en concreto (Escudero, 2017). Desafortunadamente estas situaciones provocan que el ansiado logro de una educación inclusiva siga perpetuándose como un reto escolar al que no se termina de hacer frente y persistan desigualdades pese a los innegables avances sociales (Pegalajar, 2014).

Por lo que se refiere a la oferta de los diferentes planes de formación, estos están condicionados principalmente por razones externas, como las diferentes reformas educativas nacionales, los cambios en las Comunidades Autónomas o las imposiciones educativas que provienen de la Unión Europea, más que por los problemas educativos o por las nuevas aportaciones teóricas, esta situación explica que la oferta formativa dependa de los vaivenes políticos o de las “modas educativas” que estén en auge en determinados periodos (Escudero, 2017).

Actualmente se presenta una mayor inclinación hacia la enseñanza bilingüe y de las nuevas tecnologías, por lo que no es de extrañar que se promueva la formación del profesorado con respecto a mejorar la competencia digital y la formación en lenguas extranjeras, independientemente de la especialidad del docente, sin embargo se repite constantemente que lo importante en estos casos es la calidad de la oferta formativa (relevancia práctica, rigor intelectual o contribuciones relevantes centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y no tanto la cantidad de las mismas (Escudero, 2017).

No obstante, se ve como aumenta el notorio interés por el desarrollo profesional docente en escalas políticas y privadas, dedicándose una gran canti-

dad de recursos humanos y financieros, desde que en los años 80 se crearan los distintos centros de profesores (los cuales siguen existiendo en la mayoría de las Comunidades Autónomas), en la aplicación de todo tipo de programas formativos no solo desde estos centros de profesores, sino también por empresas privadas que han sabido aprovecharse de las debilidades del sistema público y rellenan el abismo en determinados campos formativos con una amplia gama de cursos (Martínez y Rodríguez, 2017).

Una vez que los docentes han decidido emprender las actividades formativas complementarias, sería muy interesante medir el impacto de estas, en materia de en qué grado los conocimientos se han visto mejorados con la realización de estas actividades, si se ha mejorado la práctica educativa incorporando metodologías innovadoras y por último si esta incide en los resultados y los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, este es un campo de difícil estudio y análisis, puesto que se da por supuesto que la influencia de esta formación continua de alguna manera se verá reflejada en las diferentes metodologías de trabajo y por consiguiente en los resultados de los alumnos, pero, no obstante, hay que tener muy presente que muchos de los aprendizajes que adquieren lo docentes no implican necesariamente cambios sustantivos en su práctica. Por lo tanto, no es posible establecer una conexión lineal entre los conocimientos adquiridos y los resultados de los alumnados, sin tener presentes la multitud de factores que intervienen en ellos (González y Cutanda, 2017).

La investigaciones enmarcadas dentro del proyecto de I+D (EDU2012-38787) acerca de cómo es la formación continua en diversas Comunidades Autónomas, destaca como las modalidades de los cursos y la formación on-line son las actividades con una mayor tasa de elección par parte de los profesores, siendo las actividades con otros agentes (familiares y/o comunitarios) las menos frecuentes sino también las menos valorados con respecto a la preparación docente, en este caso resulta curioso que a pesar de que constantemente se aboga por crear nexos entre familias y/o asociaciones para garantizar una mejor respuesta dentro de las enseñanzas que se transmiten al alumnado, escasean los cursos de formación continua en los que estos agentes educativos se encuentran involucrados, considerándose a estos como menos provechosos para la propia preparación docente (Alfageme y Nieto, 2017). Ante esta situación se plantean varios interrogantes que giran en torno a como se pretende conseguir establecer estos lazos si separamos y priorizamos tan solo que las actividades formativas continuadas, sean solo para profesores. Otra de las cuestiones que suscita ante estos hechos hace referencia a si la responsabilidad de transmitir lo aprendido en los cursos al resto de la comunidad educativa recae directamente en la figura de los docentes y finalmente, la última cuestión ver-

sa sobre las mejoras en la colaboración de la familia si se aparta a este agente de los nuevos conocimientos educativos.

COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

El modelo pedagógico actual y el auge de experiencias educativas innovadoras indican cómo la diversidad de contextos en los que se desarrolla el aprendizaje está cada vez más relacionada con lo que ocurre también en el domicilio y en la calle, dependiendo en menor medida del aula como escenario único (Domingo, Martos y Domingo, 2010). Así, los diferentes escenarios en los que se produce la educación tienen que ver con el ámbito familiar, escolar y comunitario para promover la colaboración entre los diferentes agentes implicados que faciliten la transformación de procesos metodológicos innovadores con la finalidad de ser más inclusivos (Puigdellívol et al., 2017).

La educación implica una responsabilidad compartida entre escuela, familia y comunidad, en la que cada una de las partes debe comprometerse por conseguir un proyecto común de acuerdo a las demandas sociales en pro de una formación acorde con las necesidades del alumnado, de tal manera que hay evidencias que muestran que la educación inclusiva beneficia a todas las personas que participan en los contextos educativos (Simón y Barrios, 2019). En este sentido, una educación más inclusiva implica necesariamente la relación eficaz entre todos los agentes implicados en el que, indudablemente, es un proceso complejo y no exento de controversias.

Diferentes investigaciones ponen de relieve la importancia de consolidar un vínculo real entre familia y escuela como reto para una educación ante nuevas realidades que ayuden a construir redes para una mejor convivencia (Egido y Bertran, 2017; Gubbins, 2012; Simón, Giné y Echeita, 2016) haciéndose más evidente cuando se pretende una educación más inclusiva teniendo como referente al alumnado en situaciones de vulnerabilidad, ya sea por procesos de segregación o fracaso escolar o por alumnado considerado con discapacidad o necesidades educativas especiales. Es por ello que con el objetivo de proporcionar atención a sus hijas e hijos, así como a las propias familias, una de las preocupaciones principales radica en la promoción de centros educativos abiertos cada vez más inclusivos que den respuesta al derecho fundamental del alumnado a ser educado en igualdad de condiciones (Gârţu, 2017; Villegas, Simón y Echeita, 2014), así como garantizar los profesionales competentes para comprender las necesidades de sus hijos/as (Abu-Hamour

y Muhaidat, 2014). Asegurar una adecuada comunicación entre familia y escuela facilitará la intervención en los procesos de toma de decisiones que afecten a sus hijos/as para una cooperación entre ambas partes (Hotulainen y Takala, 2014; Villegas, Simón y Echeita, 2014). Algunas de las investigaciones realizadas al respecto destacan el fomento de la inclusión como uno de los beneficios de esta relación (Deslandés, 2015).

Pese a que el papel de los padres y de la comunidad en la educación está debidamente regulado atendiendo a los marcos legislativos de referencia, no se están alcanzando los objetivos establecidos, por lo que el Consejo Escolar del Estado y de las Comunidades Autónomas vienen expresando recomendaciones para que se favorezca su participación democrática (Domingo, Martos y Domingo, 2010). Se trata de dejar a las familias tomar parte activa de esos procesos dirigidos a potenciar el desarrollo integral del alumnado (Ballesteros, Aguado y Malik, 2014).

En este cometido, la familia cuenta con la colaboración de instituciones educativas y sociales (Alves, Assis, Martins y Da Silva, 2017) que, procurándose las condiciones adecuadas, pueden ayudar a la compensación de desigualdades sociales, fomentando la inclusión y la equidad educativa (Ainscow, 2016; Simón, Giné y Echeita, 2016). La manera en que esta colaboración se plasma ha seguido diferentes perspectivas que han sido analizadas por Álvarez (2019).

Asimismo, se entiende que la participación de las familias está vinculada al apoyo que se brinda al profesorado y a la comunidad, por lo que se consideran elementos imprescindibles en una red de apoyos. De esta manera, compartiendo la premisa de Booth y Ainscow (2015), el apoyo necesario para una escuela inclusiva no quedaría relegado únicamente a los profesionales "especialistas", si no que se concebiría desde una perspectiva mucho más amplia. El núcleo familiar ofrece información para que el centro optimice sus recursos, potenciando el aprendizaje del alumnado, así como su desarrollo social y emocional. Igualmente, desde el ámbito familiar se demanda una responsabilidad por parte del profesorado que deba encontrarse en sintonía con las necesidades individuales de los estudiantes, evitando delegar en otros profesionales "especialistas" (Simón, Giné y Echeita, 2016) las siguientes acciones:

- Revisión de las modalidades de apoyo que se están proporcionando, siendo esencial la colaboración entre los diferentes profesionales y servicios (Villegas, Simón y Echeita, 2014).
- Evaluaciones psicopedagógicas "inclusivas" (Calderón y Habegger, 2012; Simón, Giné y Echeita, 2016).

— Cultura fundamentada en valores inclusivos (Villegas, Simón y Echeita, 2014).

— Capacidad para poner al alumnado y a su familia en contacto con los servicios que se encuentran a su disposición, tanto en la escuela como en la comunidad (Azorín y Mujis, 2018).

En este sentido, las prácticas colaborativas que se establecen entre el profesorado determinan una forma de cultura escolar y profesional (Baweja et al., 2016). No obstante, a pesar de la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales, en algunos casos, debido a las circunstancias ocasionadas del propio desempeño de la profesión, resulta complejo que se produzca esta conexión, tal y como evidencian algunos estudios en los que, por ejemplo, el maestro itinerante de audición y lenguaje no pertenece como miembro ni asiste a las reuniones de los órganos de coordinación educativa o de carácter colegiado de los que forma parte el resto del profesorado del centro, debiendo aprovechar ocasiones puntuales para transmitir lo más destacable de la evolución del alumnado a los tutores/as y resto de docentes (Luque-De la Rosa, Hernández-Garre, Fernández-Martínez y Carrión-Martínez, 2018).

De igual forma, queda suficientemente evidenciado (Brown y Poortman, 2018; López, Navarro y Hernández, 2016) el efecto beneficioso de las redes en las aulas cuando se proporciona al profesorado la opción de asociarse con otros agentes de la comunidad en su contexto más inmediato. Así, algunas investigaciones señalan la eficacia colectiva del profesorado como componente indispensable en la contribución de la mejora del aprendizaje (Azorín y Mujis, 2018; Voelkel y Chrispeels, 2017). Así, el trabajo en red conlleva importantes actuaciones a nivel organizativo y de funcionamiento de los centros educativos, ya que implica la consistencia de una red de intercambio y conocimiento de experiencias entre centros que ayudan a la comprensión de aquello que ocurre en las aulas. Por otra parte, para dar consistencia a este modelo de trabajo es preciso poner en marcha procesos de cambio en la formación docente que permitan la eficacia de su gestión (Hernández y Navarro, 2018).

Tal y como señalan Ainscow (2015) y Mujis (2015), uno de los aspectos beneficiosos del uso de las redes escolares locales sería el logro de la inclusión educativa a partir de dicha colaboración y del estudio de necesidades de los centros educativos, al permitir la mejora cuando se trabaja en grupos de aprendizaje, superando la individualidad del colectivo docente. Se trata, en definitiva, de un trabajo compartido con otros sectores, instituciones del entorno y entidades de la comunidad educativa (Hernández y Navarro, 2018; Martín y Morales, 2013).

Desde este planteamiento, se apuesta por una visión actual de los procesos de apoyo, considerando que no son acciones únicamente desarrollada

por especialistas, sino una tarea institucional que implica a toda la comunidad educativa, aspecto que fue desarrollado hace algunos años por los Grupos de Apoyo entre Profesorado (GAEP) en el campo de la educación inclusiva (Gallego, 2002). Se trata de superar una línea de pensamiento que vaya más allá de la individualidad adoptando prácticas que incrementen los procesos participativos de una manera democrática en la comunidad educativa. De esta manera, los Grupos de Ayuda Mutua (GAM) se conforman como estructuras de apoyo que, por su naturaleza, dirigen sus esfuerzos a adaptarse y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva (Gallego, Jiménez y Corujo, 2018).

Finalmente, según las investigaciones sobre el apoyo entre profesionales, aluden a la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo cuando se trata de poner en marcha los Grupos de Apoyo Mutuo, además de un asesoramiento a lo largo de todo el proceso inicial de implementación.

CONCLUSIONES

En conclusión, se puede observar como la formación continua del profesorado es sin duda alguna uno de los recursos más necesarios dentro del sistema educativo para promover la calidad y del perfeccionamiento de los sistemas escolares y por ende de la sociedad en general.

Así mismo los diversos estudios tratados muestran como una de las claves del éxito en este tipo de formación radica especialmente en la mejora de las competencias de los docentes, organizándose para ello distintas actividades formativas, en las que las TIC juegan un papel principal para su desarrollo, que contemplan unos conocimientos adecuados a la evolución de las ciencias y didácticas específicas, así como no olvidar la importancia de la coordinación y colaboración con otros profesionales y especialistas, o recalcar la importancia de las tutorías con los miembros de la comunidad educativa para garantizar esa atención a la diversidad. Todo ello debe estar encauzado siempre en conseguir mejorar el funcionamiento de los centros educativos y de actualizar las competencias docentes, tanto didácticas como pedagógicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abu-Hamour, B. y Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education, 18*(6), 567-579. doi:10.1080/13603116.2013.802026.

Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems. Lessons from a city challenge.* London: Routledge.

Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(2), 159-172.

Alfageme, M. B., y Nieto, J. M. (2017). en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos, XXXIX*(158), 148-165.

Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta, 48*(1), 19-30.

Azorín, C. y Mujis, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(2), 7-27.

Barrientos, P. (2016). La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la Ciencia, 6*(11), 169-177.

Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(2), 93-107.

Baweja, S., Santiago, C. D., Vona, P., Pears, G., Langley, A. y Kataoka, S. (2016). Improving implementation of a school-based program for traumatized students: Identifying factors that promote teacher support and collaboration. *School Mental Health, 8*(1), 120-131.

Brown, C. y Poortman, C.L. (2018). *Networks for Learning. Effective collaboration for teacher, school and system improvement.* London: Routledge.

Campo, A., y Fernández, A. (2018). El diseño de las actividades de formación continua del profesorado. Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. 26(2), 38-47.

Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad. Revista de educación, 13*(2), 251-261. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08

Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. In N. Rousseau et S. Bélanger (Dir.), La pédagogie de l'inclusion scolaire (pp. 203-232). Sainte- Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Domingo, J., Martos, M.A. y Domingo, L. (2010). Colaboración familia-escuela en España: retos y realidades. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 9*(18), 111-133.

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,* 5 (2), 150-173

Egido, I. y Bertran, M. (2017). Prácticas de colaboración familia-escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 29,* 97-110.

Escudero, J.M., y González, M.T. (2018). Formación continuada del profesorado. Balance, marco de discusión y compromisos. Cuadernos de pedagogía, 489, 20-26.

Escudero, J. M. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la Educación Obligatoria en el Contexto Español. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 21*(2), 1-20.

Fernández, C. (2017). Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3*(1), 163-172.

Gallego, C., Jiménez, A. y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación, 16*(2), 106-120.

Gârţu, M. L. (2017). The School-Family Educational Partnership. Journal of Pedagogy, 2, 107-123. doi: https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.2/107

González, M. T., y Cutanda, M. T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 21*(3), 103-122.

Gubbins, V. (2012). Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Reflexiones pedagógicas, 44,* 64-73.

Harvey, M.W. et al. (2010). Preservice Teacher Preparation for Inclusion: An Exploration of Higher Education TeacherTraining Institutions. *Remedial and Special Education, 31*(1), 24-33.

Hernández, M. J., Urrea, M. E., Fernández, A., y Aparicio, M.P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 2*(1), 147-156. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244

León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25*(1), 145-163.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006 Referencia: BOE-A-2006-7899

López, A., Navarro, M.J. y Hernández, E. (2016). Compromiso y colaboración en educación a través de las redes educativas en centros escolares. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 20*(3), 751-778.

Luque-De la Rosa, A., Hernández-Garre, C.M., Fernández-Martínez, M.M. y Carrión-Martínez, J.J. (2018). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación, 43*(1), 1-13.

Martín, Á., y Morales, J. A. (2013). La apertura de los centros educativos a su entorno: los centros de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 52*(1), 68-96.

Martín, D. (2016). Utilización de MOOCs en la formación continua del profesorado. *Edunovatic,* 674-676.

Martínez, B., y Rodríguez, M. jesús. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 3*(21), 41-61.

Menghini, R. A. (2014). Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo. *Revista Entramados-Educación y sociedad, 1*(1), 109-117.

Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education, 41* (5), 563-586.

OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Consultado el 15 de mayo de 2014 en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

ONU (2008). *Convención sobre derechos de las personas con discapacidad.* Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. Consultado el 15 de mayo de 2014 en: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Ospina, V. L. (2016). El docente del nivel inicial : retos para la formación profesional y continua. *Revista Educación y Humanismo, 18*(30), 107-122.

Pegalajar, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(1), 177-192.

Pérez, C. y López, P. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: retos del futuro inmediato. *EDETANIA,* 51, 69-82.

Puigdellívol, I., Molina, S., Sabando, D., Gómez-Zepeda, G., y Petreñas, C. (2017). When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia. Disability & Society, 32(7), 1065-1084. doi: http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835

Santana-Hernández, R., Marchena-Gómez, R., y Martín-Quintana, J.C. (2018). Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación *Secundaria Aula abierta,* 47(3), 365-372.

Simón, C. y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta, 48*(1), 51-58.

Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. Revista Latinoamericana de Educació Inclusiva, 10(1), 25-42.

Stayton, V.D. y McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education, 25*(3), 211-218.

Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1), 177-200.

UNESCO (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas.* Salamanca, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro".* Cuadragésima Octava Reunión. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias.

UNESCO (2016). *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa.* París: UNESCO.

Vélez-Clavo, X. et al. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva,* 9(3), 75-94.

Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad, 2*(2), 63-82.

Voelkel, R.H. y Chrispeels, J.H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(4), 505-526.

La universidad inclusiva: un reto de nuestro sistema educativo para garantizar el derecho a la educación

Marta Medina García [1]

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad no están suficientemente representadas dentro de la educación superior. Según los últimos datos ofrecidos por la “Guía de atención a la discapacidad” (2018) actualmente hay un total de 22.190 universitarios con discapacidad que estudian en las universidades españolas, lo que supone el 1,5% del total de estudiantes.

Estas cifras ponen de manifiesto las deficiencias que aún se encuentran presentes en el desarrollo e implementación del modelo de inclusión en nuestro sistema educativo, a pesar de la relevancia que sustenta el derecho a la educación, entendido como un derecho cuya consecución se convierte en uno de los más grandes retos morales de nuestro tiempo (Opertti y Guillinta,2015).

Según la Observación General Número 4. Sobre el derecho a la educación inclusiva (2016) de Naciones Unidas. En los últimos treinta años el reconocimiento de que la inclusión es fundamental para lograr hacer efectivo el derecho a la educación ha aumentado y está consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que es el primer instrumento jurídicamente vinculante que contiene una referencia al concepto de educación inclusiva de calidad.

Si bien se han realizado progresos, el Comité está preocupado porque siguen existiendo problemas profundos. Muchos millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más, solo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros.

1 Universidad de Almería, mmedina@ual.es

Por tanto, garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Cuando hablamos de educación inclusiva lo hacemos siendo conscientes que no se trata de una cuestión puramente pedagógica o una tendencia didáctica, pues existe en torno a esta cuestión un respaldo jurídico y normativo que le aporta garantías y exigencias en su obligatoriedad para su desarrollo y puesta en práctica (Medina, 2017).

El artículo 27 de la Constitución española recoge el derecho fundamental de todas las personas a la educación, sin distinciones y así afirma que: *"todos tienen derecho a la educación"*, y especifica en su párrafo segundo que "*la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"*.

En el marco internacional la materialización de este derecho se ha reconocido por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013) como un ejemplo de indivisibilidad y de interdependencia de todos los derechos humanos, debido a su función primordial en el ejercicio pleno y efectivo de los demás derechos. Asimismo, la UNESCO (2007) ha enfatizado que "la educación es un derecho humano fundamental y un bien público, porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, contribuyendo al desarrollo de la sociedad".

Partiendo de esta concepción general en torno al derecho a la educación, desde el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013) se da un paso y reconoce la educación inclusiva como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Una propuesta que se reafirma en el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación

(Muñoz, 2007) el cual manifiesta que "los marcos programáticos y jurídicos de derechos humanos existentes reconocen claramente que la educación inclusiva constituye un elemento indispensable del derecho a la educación".

Desde que España ratifica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (en adelante, CIDPD) y entra en vigor desde el 3 de mayo de 2008, forma parte de nuestro ordenamiento jurídico y es de aplicación directa. Su artículo 24 reconoce el derecho a la educación inclusiva de todas las personas, con especial referencia a las personas con discapacidad una cuestión que se reafirma en 2013 cuando se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social incorporando expresamente en el artículo 16 la educación inclusiva como parte de la atención integral (Alcaín y Medina, 2017).

El movimiento mundial guiado por la UNESCO de Educación para Todos (1990), nos ofrece un compendio de documentos y estrategias de actuación fundamentales, que respaldan el desarrollo de una educación inclusiva como los siguientes: la "Declaración de Salamanca" (1994) cuyo espíritu es una clara defensa a los preceptos de la inclusión educativa; el informe "Delors" (1996) que reconoce la educación clave para desarrollar la voluntad de vivir juntos, la cohesión social y de la identidad nacional así como para la promoción e integración de los grupos minoritarios; la Declaración de Dakar (2000) que reitera lo expuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y en la Declaración de Jomtien (1990); la Conferencia Internacional de Educación (2008); las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (2009); el Foro Mundial sobre la Educación (2015) y el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2015). Todo este entramado documental, entre muchos otros, centran su atención en una educación de calidad un hecho que identifican, inequívocamente, con la educación inclusiva.

El futuro en torno a este derecho se ve reforzado tras lo expuesto en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que Naciones Unidas aprobó en septiembre de 2015, en la que se afirma, en el objetivo de desarrollo sostenible número 4, que los esfuerzos en nuestra materia se deben centrar en el acceso, la equidad, la inclusión y la calidad dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconoce la inclusión y la equidad en la educación como la piedra angular de una agenda de la educación transformadora.

En definitiva, tras el recorrido por los principales informes y documentos internacionales podemos concluir que (Medina, 2017):

1. La comunidad internacional otorga el carácter de derecho a esta aspiración a una educación más inclusiva para todos los alumnos, incluidos los estudiantes con discapacidad.

2. Existe voluntad política, reafirmada en múltiples reuniones, conferencias y congresos para avanzar en esa dirección. Un ejemplo de esta cuestión, es que 144 ministros apoyaron la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (OIE) noviembre de 2008 (Blanco, 2008).
3. En torno al derecho a la educación inclusiva, existe un marco de protección y por tanto exigibilidad en el plano jurídico.
4. El derecho a la educación de todas las personas sólo se garantiza desde el abordaje del mismo a través del modelo de inclusión. Por tanto, hablar del derecho a la educación es sinónimo del derecho a la educación inclusiva.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una vez aclarada la obligatoriedad normativa y jurídica que existe en torno a la educación inclusiva, es necesario realizar una serie de aclaraciones conceptuales y pedagógicas sobre este proceso, para no incurrir en contradicciones y malas praxis, y actuar de forma coherente conforme a los preceptos de la educación inclusiva.

Desde el marco normativo, los tratados y documentos internacionales mencionados no se aporta una definición sobre la educación inclusiva, siendo por tanto otra realidad a tener en cuenta que, pese al reconocimiento legal del derecho a la educación existe una laguna legal en cuanto a su contenido. A pesar de que las normas no pueden imponer un modelo pedagógico, sí deben cumplir su función de aportar a la sociedad el "deber ser" al que tanto las Administraciones Públicas (estatales, autonómicas y locales) como los particulares, es decir, la sociedad en general, debe responder (Alcaín y Medina, 2017).

Del análisis de la bibliografía nos encontramos que la definición de educación inclusiva sigue siendo difusa y dispersa, lo que supone una preocupación y como indican autores como Echeita y Ainscow (2011), una cuestión a resolver pues esta cuestión se configura como uno de los aspectos principales para garantizar una verdadera educación inclusiva.

Teniendo en cuenta esta situación y con el objetivo de ofrecer una aproximación conceptual al respecto, es importante exponer algunos de los elementos que conforman el sentido de la inclusión educativa. Por ello en

primer lugar, es necesario conocer las diferencias entre los términos integración e inclusión, pues, aunque para algunos autores (Torres, 2010) la inclusión tiene su referente en la integración y supone un continuum entre ambas. Lo cierto es que el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de supuestos distintos por una cuestión fundamental: en la educación inclusiva no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Blanco, 1999).

Por otra parte, en relación a los objetivos que persigue, la UNESCO (2005) afirma que el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. Es decir, uno de los fundamentos principales de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente, sino que valora, explícitamente y de manera positiva, la existencia de la diversidad en las aulas, respetando las capacidades de cada alumno y considerando que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar habilidades y desempeñar funciones para apoyar a los otros (Arnáiz, 2004). Por tanto, la inclusión no se refiere a la educación del alumnado con discapacidad, como grupo especial de estudiantes, sino a cómo se educa a todos partiendo de la idea de la diversidad del alumnado en todos sus aspectos y considerando que el sistema educativo debe adaptarse a cada alumno (Toboso et al., 2012; Marchesi et al., 2003).

La UNESCO (2015) al respecto da un paso más y afirma que una de las características más definitorias de la educación inclusiva es que pretende contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad de cualquier tipo. De manera que su mayor logro y principal contribución es la social, construyendo sociedades más justas y equitativas (UNESCO, 2008).

En conclusión, con el fin de tener un punto de partida común que acoja todos los elementos de la educación inclusiva en su totalidad, podemos definir la educación inclusiva como: "*un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando conforme al derecho a la educación*" (Medina, 2017: 127).

CONSTRUYENDO UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: ANÁLISIS DE PARTIDA

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo en la actualidad es ofrecer una educación de calidad a todas las personas, en todos los niveles educativos incluidos la educación superior. A lo largo de este apartado abordaremos el derecho a la educación inclusiva en la etapa universitaria, haciendo especial referencia a las personas con discapacidad por varias razones: por entender que se trata de uno de los colectivos que se encuentra con más barreras en el acceso, participación y éxito en esta etapa educativa; por otro lado, entendemos que es el estudiantado que, a priori, sufre más los estereotipos, prejuicios y el desconocimiento en cuanto al goce y disfrute de este derecho; y por último y fundamental, por ser parte importante y protagonista en el origen de la educación inclusiva.

Lo primero que debemos ofrecer es una radiografía sobre la realidad de las personas con discapacidad en este ámbito en la actualidad. Según el Informe Olivenza (2018) del Observatorio Estatal de la Discapacidad, la población con discapacidad presenta tasas de analfabetismo muy superiores (2,3%) a la población general (0,5%). De forma expresa en la formación superior las cifras más recientes obtenidas del IV Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español (2019) reflejan que el número de estudiantes con discapacidad es de 21.435, un 1,5% de estudiantes respecto al total del alumnado de estas universidades. Asimismo, los datos recabados muestran que hay más estudiantes con discapacidad en las universidades públicas (1,5%) que en las privadas (1,2%), y más alumnos eligen la modalidad a distancia (4,1%) antes que la presencial (1%). Igualmente se comprobó en estudios anteriores, la proporción de estudiantes que permanecen en la universidad van disminuyendo a medida que van avanzan los estudios universitarios, contando con un 1,8% de estudiantes de grado, primer y segundo ciclo; 1,2% de posgrado y máster y 0,7% de doctorado.

A la vista de estos datos, iniciar y recorrer el camino de la enseñanza superior pasa inexorablemente por responder a la diversidad del alumnado universitario que conforman las aulas (Fernández-Batanero, 2011), pues atender a la diversidad desde el ámbito de la educación universitaria, supone que la educación superior tenga como uno de los objetivos primordiales de su función educativa la justicia social y el compromiso con valores democráticos de equidad. Por tanto, la comunidad universitaria debe ser fiel a fines como la eliminación de las desigualdades sociales, o la contribución a una vida mejor, siguiendo las directrices dadas por Organismos Nacionales e Internacionales (Fernández-Batanero, 2011).

Pero, ¿qué dicen las normas al respecto? ¿Cómo se contempla la educación inclusiva en la etapa de la educación superior, en lo que a personas con discapacidad se refiere?

Alcaín y Medina (2017) abordan este tema en primer término, a través de lo expuesto en el artículo 24 de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (en adelante, CIDPD) el cual reconoce que dichas personas tienen derecho a la educación (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) y para que sea efectiva esta norma, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados que la han ratificado asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. España firma y ratifica la CIDPD entra en vigor desde el 3 de mayo de 2008, forma parte de nuestro ordenamiento jurídico.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación en su artículo 18 expone lo siguiente:

> “1. Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás”.
>
> “2. Corresponde a las administraciones educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión...”.

De forma expresa la Ley de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, redactada de conformidad con la LO 4/2007, de 12 de abril establece en la Disposición Adicional Vigésimo Cuarta el marco en el que se ha de desarrollar la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades:

1. Las universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.

3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria. (BOE, 2001, 53).

Por tanto, según afirman Alcaín y Medina (2017) queda reconocido expresamente en nuestro ordenamiento jurídico el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad a todos los niveles educativos incluida la enseñanza universitaria. A pesar de ello y aunque existe un reconocimiento general, no llega a alcanzar la realidad de los estudiantes con discapacidad tal y como exponen los datos extraídos de los últimos informes.

Si como señalábamos anteriormente, el objetivo principal de la educación inclusiva es la construcción de sociedades más justas y equitativas, el binomio educación inclusiva universitaria y discapacidad, toma más sentido si cabe, tal y como indica Alcaín (2017), desde el planteamiento que ofrece la Responsabilidad Social Universitaria (en adelante, RSU) cuya correcta incorporación en el sistema universitario permitiría obtener las herramientas necesarias para lograr una universidad propia del siglo XXI.

Concretamente, según indica la autora, es la *"Estrategia Universidad 2015 (EU 2015): Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español"* la que impulsa la RSU situándola como una pieza fundamental del compromiso de la universidad con su sociedad y con su tiempo, así como con las generaciones futuras. Desde esta perspectiva, las universidades son consideradas agentes centrales del desarrollo social, económico y cultural. Por tanto, se vincula la dimensión social con el desarrollo sostenible de las universidades y es considerada como una pieza clave para la modernización de éstas. Este aspecto toma relevo y continuidad con la Agenda 2030 de la ONU. Una agenda inclusiva que tendrá que ejecutarse conforme a los principios y preceptos de la CIDPD y cuyas características la sitúan como motor de impulso para reactivar la RSU (Alcaín, 2017).

Cuando el planteamiento se hace desde las coordenadas de la ética, tratando de asentar el eje nuclear de la responsabilidad universitaria en su valor transformador y su deber de ponerse al servicio de la justicia social toma más sentido si cabe (Alcaín, 2017). De ahí que Martínez, Buxarrais & Esteban (2002) conciban la educación superior como espacio de construcción del conocimiento y la reflexión ética que debe contribuir a generar conciencia individual y social en torno a problemas éticos como el que abordamos: la construcción de sociedades equitativas, justas e inclusivas.

BUENAS PRÁCTICAS DE UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: DESAFÍOS DE FUTURO

La realidad es que nos encontramos inmersos en pleno proceso de transformación de las estructuras educativas para lograr convertirse en sistemas educativos realmente inclusivos.

En el ámbito universitario, son diversas las acciones que se han llevado y se están llevado a cabo, Torres González (2000) señala las siguientes: estudios y acciones sobre barreras arquitectónicas en los edificios y campus universitarios para mejorar las condiciones de accesibilidad, movilidad y trasporte mediante convenios con otras instituciones, elaboración del censo de estudiantes con discapacidad así como las características de la misma, apoyo en el estudio, labores de concienciación entre los miembros de la comunidad universitaria, ayudas técnicas, programas de inserción sociolaboral, acción tutorial especializada (departamentos de pedagogía y psicología de las universidades) y prácticas en empresas y procesos de adaptación y diversificación curricular.

De manera que, en el caso de la educación superior, en lo que a personas con discapacidad se refiere, surgen cada vez más casos de buenas prácticas, como los que vamos a plantear a continuación, cuyo objetivo es no sólo garantizar el derecho a la educación, sino que entendemos que su mayor logro y principal contribución es la social, construyendo sociedades más justas y equitativas (UNESCO, 2008).

Programa "Campus Inclusivo, Campus sin límite"

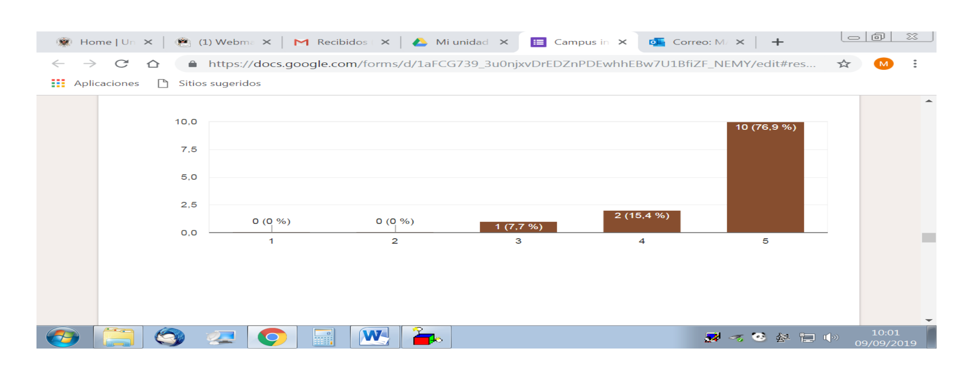
Se trata de una experiencia patrocinada por Fundación ONCE, Fundación Repsol y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y como adjudicatarias del mismo se encuentran las universidades. El objetivo es promover el acceso a la formación superior por parte de los estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando las enseñanzas medias, así como ofrecer una experiencia de enriquecimiento y desarrollo personal realmente inclusiva, de ahí que los participantes sean estudiantes con discapacidad en un 60% y estudiantes sin discapacidad en un 30%.

En el caso de la Universidad de Granada como adjudicataria del programa en el curso 2018-2019, los resultados de los participantes muestran en términos generales que un gran porcentaje de los participantes han encontrado en esta experiencia el *impulso y elemento motivador para continuar sus estudios y formación.* De la misma forma, *valoran positivamente el acercamiento a la Universidad* que promueve este tipo de iniciativas, relacionando el *conocimiento de una nueva estructura organizativa y de funcionamiento* con la *reducción del miedo y estrés ante el cambio de etapa educativa.* Asimismo, se refleja el logro satisfactorio

en aquellos aspectos relacionados con el *desarrollo personal y social* de ahí que se ponga en valor cuestiones como la experiencia de inclusión, la creación de nuevas amistades, la adquisición de nuevas habilidades y capacidades entre otras. Estas cuestiones de autoestima y empoderamiento se tornan imprescindibles a la hora de valorar la continuidad de tu formación.

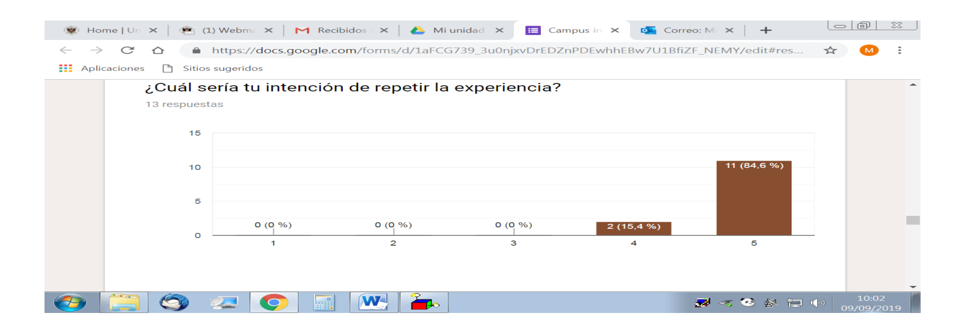
Por último, destacar la enorme *satisfacción general* manifestada por los participantes tras la realización del Campus Inclusivo, un aspecto que se muestra claramente en las cifras obtenidas en ítems como la intención de repetir o recomendar la experiencia, la valoración global del programa, entre otros, que se presentan en los siguientes gráficos.

Figura 1. Valoración general del programa



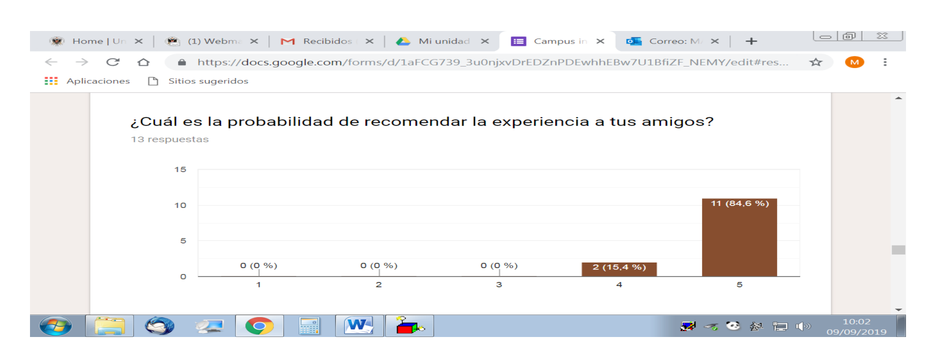
Fuente: elaboración propia

Figura 2. Intención de repetir la experiencia



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Probabilidad de recomendar la experiencia



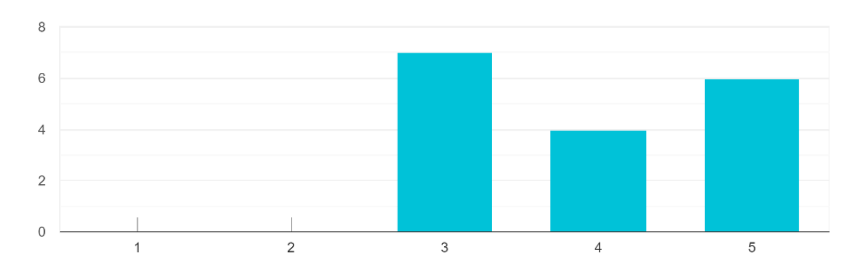
Fuente: elaboración propia

En definitiva, tras el desarrollo de este Programa "Campus inclusivo, campus sin límite" se derivan varias conclusiones: en primer lugar, el aumento considerable de estudiantes con discapacidad que continúan su formación debido al trabajo previo que se realiza en este tipo de programas; en segundo lugar, el avance de las universidades por convertirse en entornos cada vez más accesibles e inclusivos; y en último lugar, destacar el desarrollo personal inclusivo que se produce tras el paso por este tipo de iniciativas, lo que se traduce en la construcción de redes sociales basadas en el modelo social de discapacidad.

Programa "Tránsito educativo a la Universidad de Granada para estudiantes con NEAE"

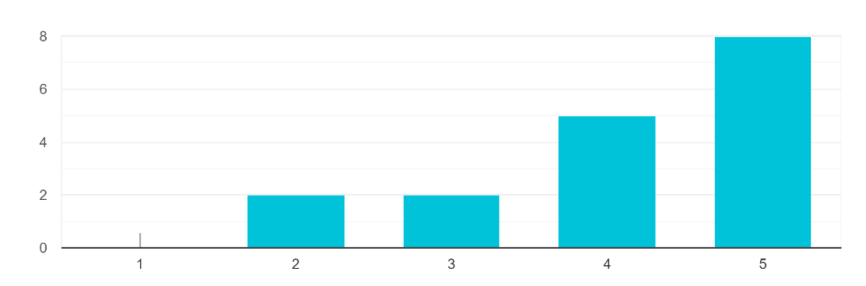
Con el patrocinio de "La Caixa" y la colaboración de la Universidad de Granada, durante el curso 2017-2018 se pone en marcha un programa para trabajar el tránsito educativo a dicha Universidad, dirigido a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). El objetivo del programa es abordar actuaciones específicas con estos estudiantes que les supongan afrontar el cambio de etapa educativa con éxito y sin rupturas. Algunos de los datos más relevantes tras el desarrollo del programa son los siguientes:

Figura 4



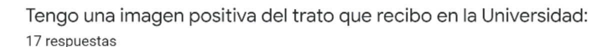
Fuente: elaboración propia

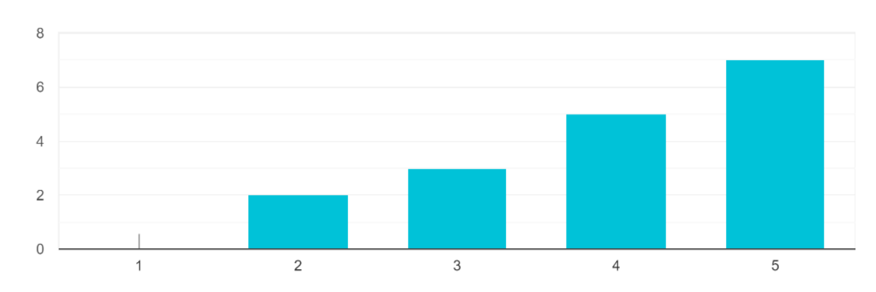
Figura 5



Fuente: elaboración propia

Figura 6





Fuente: elaboración propia

De los datos extraídos podemos destacar que los participantes en el programa trasladan en términos generales, una *imagen óptima de la universidad*. Entendemos que esta cuestión refleja el éxito del programa y sus actuaciones, orientadas a la continuidad formativa de los estudiantes NEAE en el ámbito de la educación superior, garantizando el acceso a la información, al conocimiento de la nueva estructura organizativa, así como al desarrollo personal dirigido fundamentalmente al empoderamiento y refuerzo de los aspectos psicoemocionales.

En definitiva, aunque, valoramos positivamente las iniciativas que están emergiendo en las diversas universidades españolas. Es necesario subrayar la importancia, de que no sean iniciativas aisladas, sino que estén integradas y formen parte de un plan general de atención a la diversidad de estudiantes universitarios (Herreras, 2002).

Por tanto, nos encontramos ante unos retos o desafíos del futuro entre los que destacamos como prioritarios: promover la formación del profesorado universitario en materia de inclusión y discapacidad, vinculada a la calidad de sus competencias y al desarrollo profesional; modificar el desarrollo e implementación curricular conforme a los preceptos de la educación inclusiva, así como el Diseño para Todas las Personas (Alcaín y Medina, 2017).

DISCUSIÓN

Avanzar hacia la inclusión en nuestro sistema educativo supone trabajar para el logro de una serie de objetivos como: reducir las barreras de distinta índole, impulsar la participación y el aprendizaje, con especial atención en los estudiantes más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que más necesitan de la educación, de una buena educación (Echeita y Homad, 2008).

La educación superior como parte del sistema educativo, debe contribuir a legitimar el derecho a la educación inclusiva, puesto que el nivel universitario ha sido según Díaz Sánchez (2000) por antonomasia, el más segregador y excluyente de todos, por tanto, está llamada a desempeñar un papel decisivo para asegurar el principio de igualdad de oportunidades (Granados Martínez, 2000) y de la misma forma debe contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad (UNESCO, 2015).

De este modo, el sistema educativo debe ofrecer una educación de calidad para todas las personas, a todos los niveles. Esta obligación nos marca un reto que supera la esfera de lo educativo, pues se trata de la construcción de un modelo social justo, tal y como manifiestan los Derechos Humanos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015) que afirma lo siguiente:

> "No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación para promover los derechos humanos y la dignidad, erradicar la pobreza y lograr la sostenibilidad, construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad de derechos y la justicia social, el respeto de la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida, aspiraciones que constituyen aspectos fundamentales de nuestra humanidad común"

CONCLUSIONES

En definitiva, todos los planteamientos expuestos hasta ahora tienen especial incidencia en la educación superior, en primer lugar, porque la educación superior como parte del sistema educativo debe garantizar el derecho a la educación inclusiva previsto en las normas. En segundo lugar, debe adoptar los planteamientos pedagógicos de la inclusión para ofrecer una educación de calidad y equidad para todas las personas, en coherencia y consonancia con las etapas previas. Y, por último, porque debe promover la reflexión ética más allá de la deontología. Una cuestión ésta, que encaja perfectamente con lo expuesto por la Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015 (2011), en relación a la responsabilidad social del sistema universitario y de las univer-

sidades que supone una re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible, pues como responsabilidad social debe atender a una de sus misiones relacionada con la transferencia del conocimiento siguiendo los principios de la ética, el compromiso social y la promoción de valores ciudadanos (González, Fontaneda Camino & Revilla, 2015).

BIBLIOGRAFÍA

Alcaín Martínez, E. (2017). La responsabilidad social universitaria y la discapacidad: una contribución a lo que la universidad tiene que ser" además". *Anales de derecho y discapacidad*, (2), 107-123.

Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 4-19.

Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2013). Construcción de Indicadores de Derechos Humanos: Experiencias Regionales. *Mexico: UNHCHR.*

Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad, 7*(2), 25-40.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín*, 48, 57-72.

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva.* Comunicación presentada en la Conferencia La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, Ginebra.

Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015 (España). (2011). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible.* Ministerio de Educación.

Díaz Sánchez, F.A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias. En V. Salmeron y V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Echeita, G. Y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura,* 12, 26-46.

Echeita, G. y Homad, C. D. (2008). Inclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8.

Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación Inclusiva,* 4 (2), 137-148.

González Alcántara, Ó. J., Fontaneda González, I., Camino López, M. Á., & Revilla Gistaín, A. (2015). La responsabilidad social en las universidades españolas 2014/15.

Granados Martínez, A. (2000). ¿Tiene cabida la diversidad en la Universidad?. En V. Salmeron & V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Herreras, E. B. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 6*(1-2), 1-11.

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J., &Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid.* Madrid, España: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R., & Esteban Bara, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI),* 2002, num. 29, p. 17-43.

Medina-García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas.* (Tesis doctoral). Universidad de Jaén, España.

Muñoz, V. (2007). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. Aplicación de la Proyecto Aprende: Práctica Formativa Innovadora.*

Opertti, R., & Guillinta, Y. (2015). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *pp. de Educación, 2* (1).

Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 6*, 279-295.

Torres González, J.A. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. En V. Salmeron & V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, 49*(1), 62-113.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien: UNESCO.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para todos. Buenos Aires: UNESCO.

UNESCO (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Recuperado de: es.unesco.org/gem-report/

Bloque II

Inclusión y TIC

Capacitación tecnológica docente y discapacidad. Aminorando la brecha digital en la educación superior

José Mª Fernández Batanero [1]

Pedro José Arrifano Tadeu [2]

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) es un campo de estudio emergente y relativamente nuevo. Una búsqueda rápida con los términos TIC y educación inclusiva en Google Scholar revelaron 105 resultados entre 1989 y 1999, 2730 de 1999 al 2009 y un asombroso 15600 de 2008 al 2019. Es probable que no todos estos documentos estén directamente relacionados con el uso de las TIC en el marco de la educación inclusiva, sin embargo, la gran cantidad de aportaciones identificadas sugiere que existe una literatura creciente que despierta el interés por el tema. Paralelamente a ello, cada vez existe un mayor interés por la igualdad y la equidad, como se pone de manifiesto en agencias y organismos internacionales.

Así pues, hablar de inclusión y TIC en el ámbito educativo es hablar de dos grandes y recientes revoluciones, que podríamos decir que en las últimas décadas han tenido un desarrollo paralelo. Mientras la educación especial evolucionaba de la integración y posteriormente a la inclusión, las tecnologías en educación evolucionaban desde las llamadas nuevas tecnologías (NNTT) a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), y de estas a las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías para el Emprendimiento y la Participación).

En el ámbito de la educación se dice que a principios del siglo XX una persona podía dominar todo el campo de conocimiento de una disciplina. Así, un físico dominar toda la física conocida hasta entonces, un matemático las matemáticas, etc. Pero a lo largo del siglo XX el almacén de conocimientos

1 Universidad de Sevilla. batanero@us.es

2 Instituto Politecnico de Guarda. Portugal. ptadeu@ipg.pt

del mundo se ha ido duplicando una y otra vez en progresión geométrica. Tanto es así, que son muchos los autores que manifiestan que a la largo de la última década del siglo XX se han generado más conocimientos que en toda la historia de la humanidad. Un ejemplo de ello son las Tecnologías de la Información y Comunicación.

La inclusión educativa marca su punto de partida en la conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), en marzo de 1990. En los últimos años, han sido muchos los organismos internacionales, a través de los estudios que han promovido, llevan ya años reclamando la necesidad de una educación sin exclusiones. Entre los más relevantes se encuentran:

1) La UNESCO entre sus finalidades asume un liderazgo internacional en la promoción de la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y el fomento de una educación de calidad para todos. En sus foros se ha plasmado la idea de una educación para todos, sin exclusiones, donde la finalidad de las recomendaciones es conseguir una sociedad más justa, más equitativa, más participativa y más democrática; todo ello a través de la educación inclusiva.

2) La AEDNEE (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales), donde en la Conferencia Internacional "Educación Inclusiva en Europa", Bruselas-noviembre de 2013, se centró en el debate sobre los beneficios de la educación inclusiva para todos, la necesidad de profesionales altamente cualificados para el desarrollo de prácticas inclusivas y los sistemas de apoyo, entre otros temas.

3) La OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos). Destaca las dos principales dimensiones de la igualdad en educación: equidad, que implica asegurar que las circunstancias personales y sociales no serán un obstáculo para desarrollar el potencial educativo; y educación inclusiva, que conlleva asegurar estándares educativos básicos para todos (OCDE, 2007).

4) La adopción de la Convención de las Naciones Unidas en 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad, y que en 2016 ya ha sido firmado por 160 naciones y la unión Europea. En el 2011, la Organización Mundial de la Salud (OMS), conjuntamente con el Banco Mundial, ha publicado el Informe Mundial sobre la Discapacidad, con un capítulo específico sobre la educación que señala pistas que permitirán la puesta en marcha de la educación inclusiva recogida en la Convención de 2006.

5) La estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020 recoge el compromiso por una educación no discriminatoria por razones de discapacidad.

6) La OEI en su documento "Metas Educativas 2021" centra su informe 2013 en el desarrollo profesional de los docentes y el avance de la educación inclusiva en Iberoamérica.

7) La aprobación del Pilar Europeo de Derechos Sociales en la Cumbre Social de Gotemburgo de noviembre de 2017 supone un cambio sustancial en la manera de afrontar la política en materia de educación a escala europea. El primero es el derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad.

8) La primera Cumbre Europea de Educación (2018), con el lema «Sentar las bases de un Área Europea de Educación: por una educación innovadora, inclusiva y basada en valores», sientas las bases del importante papel que debe jugar la educación inclusiva en la construcción del proyecto europeo.

9) En la Agenda 2030, se aborda el concepto de educación inclusiva en todos los niveles educativos. Valga como ejemplo el proyecto "Aprovechar las TIC para alcanzar las metas de Educación 2030" del Fondo UNESCO-Grupo Weidong que durante cuatro años ayudará a los Estados Miembros participantes a sacar partido del potencial de las TIC para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de aquí a 2030, mediante una educación inclusiva y equitativa de calidad.

Centrándonos en la Educación Superior, en nuestro contexto, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y todo el proceso normativo producido en España tras la Declaración de Bolonia (1999), puso el acento en un cambio de paradigma centrado en el alumnado (Rué, 2014). Este cambio de orientación unido a la prioridad otorgada a los procesos de evaluación de la calidad de las universidades, ha permitido el desarrollo de políticas orientadas a la atención de la heterogeneidad y la diversidad de necesidades en el acceso y desarrollo de los estudiantes a la Universidad, sobre todo de aquellos menos representados y, en particular, en el colectivo de personas con discapacidad.

El Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, ha sido elaborado y aprobado para dar cumplimiento al derecho de participación efectiva de los estudiantes contenido en diversas normas: el apartado 7º del artículo 27 de la Constitución Española

de 1978, reconoce el derecho del alumnado, con carácter general, a intervenir en el control y gestión de las instituciones del sistema educativo financiadas con fondos públicos. A su vez, el artículo 27.5 de la misma, establece, como elemento de la realización del derecho a la educación, la participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza. Ambos artículos configuran un sistema educativo basado en un principio de participación que se ejerce en diferentes niveles, desde las instituciones a la política del sistema. En el ámbito universitario, este mandato es recogido por la LOMLOU, que establece como uno de los principios de la política universitaria el desarrollo de la participación de los estudiantes a través del Estatuto del Estudiante y la constitución de un Consejo del Estudiante Universitario. Se subraya que las universidades han de establecer los recursos y adaptaciones necesarias para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones que el resto, sin que ello suponga una disminución del nivel académico exigido. Ahora bien, dicha realidad no sería posible sin tener en cuenta el apoyo educativo que prestan las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que constituyen el andamiaje que va a permitir realizar tareas ajustadas a las posibilidades e intereses de las personas.

Debemos matizar que cuando se utiliza el término de inclusión, referimos a un proceso reiterativo, cíclico, en el que continuamente se van añadiendo nuevas direcciones a alcanzar, nuevos objetivos que conseguir y nuevas realidades que afrontar. Siguiendo esta línea, la inclusión digital o inclusión tecnológica orienta todos sus caminos en el acceso global a las tecnologías de la información y comunicación, eliminando la brecha digital constante, permitiendo que el sector de población que se mantiene al margen, pueda beneficiarse finalmente de las ventajas que nos aportan.

Las causas de exclusión tecnológica pueden surgir por motivos diversos, ya sean dificultades de origen sensorial, físicas, intelectuales o simplemente por dificultades económicas o de interacción.

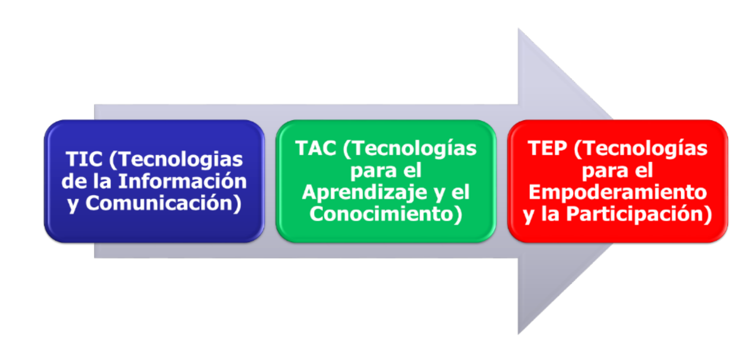
2. TIC Y EDUCACIÓN

Uno de los aspectos importantes para la incorporación de las TIC no es el plantearnos su utilización para hacer mejor las cosas que realizamos actualmente, sino fundamentalmente hacer cosas completamente diferentes, y que no podríamos hacer sin ellas, o que con ellas las haríamos de forma diferente o más exitosas. En este sentido, el foco de atención debe estar menos puesto en las tecnologías y más en las personas.

La utilización de las TIC en el contexto educativo requiere un proyecto pedagógico previo que le dé sentido y cobertura teórica. El potencial educativo viene cuando al componente tecnológico le aplicamos unas metodologías para crear nuevas escenografías formativas. Las TIC deben conectar alumno y aprendizaje

Las percepciones que tenemos sobre la aplicación de las TIC en los procesos formativos han ido variando, encontrándonos con tres diferentes formas de aplicarlos, no contrapuestas, sino complementarias (Fig. 1).

Figura 1. Tres aplicaciones de las TIC en la enseñanza



Desde la perspectiva TIC, estos recursos son percibidos fundamentalmente como facilitadores y trasmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos; con ellos es posible conseguir una verdadera formación audiovisual, multimedia e hipertextual. Desde esta posición, los conocimientos que deberemos tener para su utilización se centrarán fundamentalmente en la vertiente tecnológica e instrumental.

Desde la posición TAC, las TIC se utilizan como instrumentos facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento. Son vistas no tanto como instrumentos de comunicación, sino como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante. Se trata de dirigir su utilización hacia usos más formativos, tanto para docentes como para discentes, con el objetivo de aprender de manera más significativa.

Lozano (2011, 46) agrega que quienes hablan de las TAC *"Aseguran que el modelo "TIC" es excesivamente informático, instrumentalista y poco motivador para aquello que los profesores y estudiantes (y me atrevo a extender a ciudadanos) actuales necesitan, y que pueden aprender a utilizar. Incluso vinculan el "modelo TIC" con la sociedad del siglo XX y el modelo "TAC" con la del siglo XXI."*

Queda claro que no podremos llevar a cabo este cambio, evolución o revolución, con docentes que no se hayan incorporado a la era digital, que no estén alfabetizados digitalmente porque la informática ya es irreversiblemente parte de nuestro mundo. Desde la TAC, habrá que insertar las competencias que deberá tener el profesorado en la práctica educativa y crear con ellas escenografías para la formación. No serán meramente tecnológicas, sino más bien metodológicas, para saber aplicar sobre ellas diferentes estrategias para alcanzar distintos objetivos y competencias. Posiblemente no necesitemos tener tanta formación para utilizarlas, y sí para saber qué pueden hacer los alumnos y alumnas con ellas para adquirir conocimientos.

Por último, *desde la posición TEP*, se trataría de percibir a las TIC no como meros recursos educativos, sino también como instrumentos para la participación y la colaboración de docentes y discentes, que además no tienen que estar situados en el mismo espacio y tiempo. Se parte, por tanto, de la perspectiva de que el aprendizaje no sólo tiene una dimensión individual, sino también social, ya que la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir el conocimiento. Desde aquí, el rol del docente será el de diseñar la escenografía para el aprendizaje, y para ello la tecnología jugará un papel de mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social.

Posiblemente desde esta última posición es desde donde las TIC pueden ser de utilidad para conceder poder a un colectivo desfavorecido social o económicamente, para que mediante su autogestión mejore sus condiciones de vida; es decir, empoderar a determinados colectivos para facilitarles el acceso a una educación de calidad y autónoma.

Ahora bien, como sugiere el profesor Cabero (2015) si tomamos las tres últimas letras de las siglas TIC, TAC y TEP, es decir "CCP" y le añadimos la "E", surge lo que serían las direcciones futuras de aplicación de estos recursos en el ámbito de la enseñanza (Conocer, Comunicar, Participar y Emponderar).

3. TIC Y DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

No debe caber la menor duda de que los proyectos TIC orientados a colectivos vulnerables representan una excelente alternativa educativa para alcanzar su inclusión en la sociedad del conocimiento, ya que permiten la creación de ambientes enriquecidos de aprendizaje, capaces de paliar los déficits social, económico, escolar y cultural en los que se desenvuelve el sujeto; es decir, pueden contribuir a la equidad en el acceso a la calidad del aprendizaje

y favorecer que las personas puedan acceder a conocimientos no ubicados en su contexto inmediato.

Reclamar unas TIC accesibles e inclusivas es sinónimo de querer garantizar una senda flexible a ellas para todas las personas, independientemente de sus características y posibilidades de acceso; de manera que todos puedan beneficiarse de las posibilidades que ofrecen.

El acceso a las TIC ofrece un alto nivel igualador de oportunidades a las personas, ya que permite (Tedesco, 2006; Barroso & Cabero, 2013; Marín, 2013; Fernández Batanero, 2019):

— la oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos;
— romper la unidad de acción, tiempo y espacio donde se produce el aprendizaje;
— favorecer el aprendizaje flexible y ubicuo;
— facilitar el acceso a la información;
— deslocalizar la información y facilitar el acceso a la misma independientemente de las condiciones económicas del lugar de residencia;
— crear escenografías formativas en función de las características y necesidades de los estudiantes;
— atender a los diferentes tipos de inteligencias de las personas;
— y presentar la información en el sistema simbólico más adecuado a las características cognitivas y fisiológicas de la persona.

Las TIC constituyen un punto de apoyo importante para la puesta en marcha de proyectos y prácticas inclusivas, mediante la creación de prácticas tecnológicas que ayuden a superar, o por lo menos a paliar, la vulnerabilidad de ciertos sujetos. En este contexto, la utilización de los recursos pasa necesariamente por dos aspectos: la aplicación de criterios para su selección, de manera que favorezcan la educación inclusiva, es decir, la educación para todos; y la visión del docente como productor de medios y materiales de enseñanza.

En lo que respecta al primero, Valero (2010) ha señalado una serie de criterios que deberán ser tenidos en cuenta si queremos que los materiales educativos que utilicemos sean inclusivos, a saber:

1. Ética: la razón de uso de las TIC es atender mejor al alumno y potenciar sus capacidades y motivación. Toda tecnología que se

introduce en un aula debe favorecer que los alumnos interaccionen con ella, y no que se conviertan en un elemento de separación.

2. Centrada en el niño. La decisión de uso de una tecnología en el aula, inclusiva e interactiva, debe condicionarse a las capacidades y necesidades de los niños destinatarios. Más que pensar en las tecnologías debemos pensar en las personas.
3. Participativa. Las TIC para educación inclusiva deben promover la participación individual y colectiva de los niños y con ello la interrelación entre todos. Debemos tender hacia la participación y colaboración con las TIC, no a la mera interacción individual de las personas con ellas.
4. Adaptable. La tecnología educativa debe poder ser adaptada a las capacidades del niño para facilitar así su interacción efectiva. Ciertos productos aún son difíciles de adaptar, por no decir imposibles, lo que impide que todos en el aula los puedan usar.
5. Interoperable. Los recursos tecnológicos en el aula inclusiva deben ofrecer facilidades para su interconexión con otros existentes o por llegar.
6. Asequible. El coste de las tecnologías para la educación inclusiva interactiva debe estar al alcance de las posibilidades del contexto educativo y estar equilibrado con el beneficio resultante. No tiene sentido invertir en un recurso TIC novedoso que no tenga perspectivas de aportar soluciones de valor en comparación con las ya existentes en el aula. Las tecnologías de bajo coste, y las basadas en soluciones abiertas y de libre distribución, suponen una oportunidad muy atractiva para incorporar soluciones en el aula "para todos".
7. Sostenible. Las soluciones TIC para la educación inclusiva deben ofrecer facilidades de mantenimiento y renovación garantizando la supervivencia de la experiencia educativa interactiva existente. Una solución TIC accesible que funcione en el aula propiciando la participación del niño no debe quedar inoperativa por el cambio de versión de un recurso informático o la presunta actualización de un equipo.
8. Replicable. El conocimiento y experiencia de interacción adquirida en el uso de las TIC en el ámbito de las necesidades educativas específicas, debe ser compartido por la comunidad educativa. El derecho de los niños a una educación "para todos" puede llevarse a la práctica si ese aprendizaje es compartido y replicado.

9. Segura. El desarrollo de la sociedad de la información “para todos” en el ámbito educativo exige tecnologías seguras y fiables; los dispositivos electrónicos, los programas y contenidos, y los sistemas telemáticos empleados en el aula han de contar con las garantías de seguridad y fiabilidad necesarias.
10. Accesible. Las TIC para educación inclusiva han de ser usables por todos. Las necesidades específicas en la interacción sencilla del niño con discapacidad con la tecnología son un factor clave en su elección. El factor de la accesibilidad es un derecho, no una opción a contemplar.

Pero la labor del docente no se acaba en la selección de medios y recursos tecnológicos que favorezcan a las personas con discapacidad, sino también que produzca, adapte o mezcle diferentes TIC para adaptarlas a las características cognitivas, culturales, económicas, sociales y fisiológicas de sus estudiantes. Es decir, favorecer una atención personalizada, como señalamos en otras aportaciones, las TIC ayudan a superar las limitaciones que se derivan de las discapacidades cognitivas, sensoriales y motoras del alumnado; en concreto:

- Favorecen la autonomía de los estudiantes, pudiéndose adaptar a las necesidades y demandas de cada alumno o alumna de forma personalizada.
- Favorecen la comunicación sincrónica y asincrónica de estos estudiantes con el resto de compañeros y el profesorado.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y capacidades en los estudiantes.
- Favorecen el diagnóstico de los alumnos y alumnas.
- Respaldan un modelo de comunicación y de formación multisensorial.
- Propician una formación individualizada.
- Evitan la marginación, la brecha digital que introduce el verse desprovisto de utilizar las herramientas de desarrollo de la sociedad del conocimiento.
- Facilitan la inserción socio-laboral de aquel alumnado con dificultades específicas.
- Proporcionan momentos de ocio.
- Ahorran tiempo para la adquisición de habilidades y destrezas.

- Propician el acercamiento de estas personas al mundo científico y cultural, y el estar al día en los conocimientos que constantemente se están produciendo.
- Y favorece la disminución del sentido de fracaso académico y personal (Cabero, Córdoba & Fernández, 2007, 16).

De ahí, que si bien las políticas de incorporación de las TIC a la educación superior favorecen el desarrollo de la educación inclusiva, ello pasa no sólo por la presencia de las TIC en el aula, sino también por reflexionar al mismo tiempo sobre su diseño, y por las competencias que tenga el docente para su utilización. Organismos como Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE), Teacher Education for Inclusion, precisan que se requiere profesorado con competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo. En este sentido, autores como Alegre (2010), consideran que entre estas competencias básicas se encuentra la "capacidad medial", es decir, aquella que se refiere a la competencia del profesor para la utilización y producción de las TIC. Así pues, no es nada nuevo el afirmar que el uso educativo y las actitudes que el profesor tenga para la incorporación de las TIC a su práctica educativa, van a venir fuertemente condicionadas por la formación que posea respecto a ellas. Así pues, uno de los factores que determina su uso futuro y su incorporación a la práctica educativa, es la formación inicial recibida en la Universidad (Cabero, Fernández Batanero & Barroso, 2016; Lopes & Gomes, 2018). De esta forma, la formación inicial de los futuros maestros en TIC se configura como un factor primordial en la formación docente.

En nuestro entorno, a nivel general, los estudios realizados en la educación superior acerca de las TIC y la discapacidad se han movido en diferentes direcciones. Por un lado, se ha estudiado la integración del alumnado con discapacidad en la Universidad, realizándose también trabajos para establecer un diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la diferentes Universidades: Universidad de Córdoba (García-Cano et al. 2017), Universidad de Burgos (Martínez-Martín, 2017), Universidad de Almería (Sánchez Palomino, 2011), etc. Con respecto a las TIC, también se han desarrollados estudios para conocer el nivel de capacitación docente en TIC del profesorado universitario en el marco del espacio Europeo de Educación Superior (Marín, Ramírez & Maldonado, 2016; Delgado, Vázquez Cano, Belando & López, 2019. La mayoría de los trabajos realizados concluyen que los docentes tienen altas actitudes hacia ellas, pero se sienten inseguros para su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no tanto desde un punto de vista tecnológico, sino más bien desde una

perspectiva didáctica y metodológica. Ello explica la poca variabilidad de materiales tecnológicos que el profesorado utiliza con el alumnado en su actividad profesional.

En el caso de la capacitación docente para la utilización de las TIC aplicadas a los sujetos con diversidad funcional por discapacidad, lo primero a señalar es la fuerte marginalidad de estos trabajos en nuestro contexto, dirigiéndose la investigación más hacia los niveles no universitarios (Ortiz & otros, 2014; Fernández Batanero, Cabero & López, 2018). Por otra parte, los pocos estudios realizados, apuntan la falta de formación y conocimiento que tiene el profesorado respecto a los diferentes tipos de tecnologías que pueden utilizarse, las posibilidades que nos ofrecen, y las funciones para las que pueden ser utilizadas (Fernández Batanero, 2019). En el contexto europeo, acaba de finalizar proyecto europeo titulado "Teaching and Learning in Special Education with Information Communication Technologies" (2016-1-PT01-KA203-022950), donde se ha generado un libro de buenas prácticas (Tadeu & Brigas, 2019). La importancia radica en la necesidad de dar respuesta a este colectivo de personas en los diferentes países, así como la descripción de experiencias que se están llevando a cabo.

4. OBSTÁCULOS PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Uno de los obstáculos con el que nos encontramos se refiere a la formación y el perfeccionamiento que los docentes de educación superior suelen tener respecto a la utilización educativa de las TIC, ya que no es suficiente con políticas que se centren en su capacitación tecnológica, sino que se requiere una capacitación en estrategias y metodologías para su incorporación didáctica. Al respecto, en los últimos tiempos uno de los modelos que se está mostrando como sugerente es el elaborado por Koehler & Mishra (2008) y Mishra & Koehler (2006) conocido como modelo TPACK, el cual persigue reflexionar sobre los diferentes tipos de conocimientos que los profesores necesitan poseer para incorporar las TIC de forma eficaz, y así conseguir con ellas efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos. El modelo parte de la asunción de que los profesores necesitan tres tipos de conocimiento para llevar a cabo esta acción: tecnológicos, pedagógicos y de contenidos o disciplinar.

Con respecto al profesorado, estamos convencidos que tenemos que dar respuesta a una serie de preguntas respecto al tipo de profesorado se necesita en el marco de una sociedad inclusiva:

— ¿Qué tipo de formación inicial necesitan respecto a las TIC como apoyo a la discapacidad?

— ¿Cómo asegurar las competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo? ¿Cómo asegurar estas competencias en todo el profesorado?

— ¿Cómo debe de ser el proceso de las prácticas y la primera etapa de inserción profesional para mantener y acrecentar las competencias adquiridas en los centros superiores de formación con respecto a personas con discapacidad?

— ¿Cómo garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida profesional con una orientación inclusiva? ¿Cómo estructurar las relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional?

— ¿Hay experiencias positivas en Europa sobre esta materia? ¿Cómo se han estructurado? ¿Qué condiciones las han hecho posibles?

— ¿Qué indicadores de calidad permitirían acreditar la consecución de una buena formación inicial para la inclusión educativa?

— ¿A quién corresponde establecer tales indicadores y cómo llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que tengan presente tales indicadores?

Para finalizar, nos gustaría señalar una serie de factores que pueden favorecer la incorporación de las TIC en igualdad en la educación superior:

— El establecer políticas claras de uso y de incorporación de las TIC para la educación superior.

— Claro apoyo por parte de las Instituciones de Educación Superior para su incorporación. En esta línea, estudios como el realizado por Gómez (2016), en el que se analizan las TIC en las Universidades Españolas, ponen de manifiesto una bajada en el esfuerzo dedicado por las Universidades a aumentar el nivel de competencias TIC en el profesorado universitario.

— La presencia de TIC en las aulas, de manera que favorezca la "invisibilidad" de las TIC. Y la existencia de equipos que favorezcan su adaptación a las características de los alumnos.

— Políticas claras de formación y apoyo al profesorado para la incorporación de las TIC.

— La organización de políticas de transferencias de buenas prácticas, y del trabajo colaborativo entre profesores.

— La incorporación de asignaturas en los planes de formación inicial de los docentes que favorezcan la incorporación de las TIC para una educación inclusiva.

— Y la potenciación de la investigación para la búsqueda de nuevas propuestas de diseño de los medios y de búsqueda de estrategias y metodologías de enseñanza para los sujetos con determinadas características.

REFERENCIAS

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaira: Eduforma.

Cabero, J., Fernández Batanero, J. M. & Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de magisterio TIC y discapacidad. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(3), 106-120. Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/965

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y Comunicación (TIC). CEF, 1, 19-27

Cabero, J., Córdoba, M. & Fernández Batanero, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad*. Sevilla: Eduforma.

Delgado, A., Vázquez-Cano, E., Belando, M. R. & López, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad functional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta*, 48(2), 147-156.

Estatuto del Estudiante (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre. BOE, 318

European Commission (2008), "The Education and Training Contribution to the Lisbon Strategy", en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html (consulta: 12 de marzo de 2010).

Fernández Batanero, J. M., Cabero Almenara, J. & López Meneses, E. (2018). Knowledge and Degree of Training of Primary Education Teachers in Relation to ICT Taught to Students With Disabilities. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 50. Núm. 4. Pag. 1961-1978. https://doi.org/10.1111/bjet.12675

Fernández Batanero, J. M. (ed.) (2019). *La formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con discapacidad*. Barcelona: Octaedro.

García-Cano, M. et al. (2017). Universidad y discapacidad. Diagnóstico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad de Córdoba. *Docencia y Derecho*, 11.

Gómez, J. (ed.) (2016). UNIVERSITIC 2016. *Análisis de las TIC en las Universidades Españolas*. Madrid, Editorial: Crue Universidades Españolas.

Koehler, M. & Mishra, P. (2006), "Introducing Technological Pedagogical Knowledge", en AACTE (ed.), *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges of Teacher Education.

Lopes, N. & Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio siglo XXI*, 36(3), 255-274.

Lozano, R. (2011). "De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento". *Anuario ThinkEPI*, 2011, v. 5, pp. 45-47.

Marín, V. (coord.) (2013), *Desarrollando la competencia digital desde la educación inclusiva,* Mataró, Da Vinci.

Marín, V., Ramírez, M. & Maldonado, G. (2016)- Valoración del profesorado universitario sobre la integración de las TIC en el aula. *EMETIC*, 5(1), 177-200.

Martínez-Martín, M. A. (2017). *Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos.* Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Bruselas: OCDE.

OEI (2010), *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.

OEI (2010). *2021: Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios,* Madrid, OEI.

Ortiz, A. & otros (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 127-142.

Ramírez, E., Cañedo, I. & Clemente, M. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar,* 38, 147-155.

Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. REDU. Revista de Docencia universitaria, 12(2), 281-306.

Sánchez Palomino, A. (2011). La universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. *Revista de Educación*, 354, 321-322.

Tedesco, J.C. (2006), TIC y la desigualdad educativa en América Latina, en Ministerio de Educación de la República de Chile (ed.), Seminario "*Las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*", Santiago de Chile, Ministerio de Educación, 101-115.

Tadeu, P. & Brigas, C. (2019). *TELESEICT. Guide of Goog Practices.* Madrid: Wolters Kluwer.

Toledo, P. (2013), "Las tecnologías de la información, la comunicación y la inclusión educativa", en J. Barroso y J. Cabero (coords.), *Nuevos escenarios digitales,* Madrid, Pirámide, 411-426.

UNESCO (2007), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*, París. Autor.

Valero, M.A. (2010), "Tecnologías para la educación inclusiva: de la integración a la interacción", en P. Arnaiz *et al.* (coords.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, en: http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=6515&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330 (20/01/2016).

Aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación a la educación inclusiva: buenas prácticas desde la revisión de las investigaciones

Rosa Eva Valle Florez [1]

Mª Jesús Colmenero [2]

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es esbozar algunas ideas y ejemplos de buenas prácticas desde los resultados de la investigación de cómo las TIC pueden propiciar entornos educativos más inclusivos. Dotar de pizarras digitales y de ordenadores a las aulas no es suficiente, entendemos que las TIC deben ayudar a transformar los espacios educativos permitiendo la optimización de la atención a la diversidad en nuestros centros escolares. Pretendemos situar las TIC como eje innovador que nos haga reflexionar sobre cómo podemos crear nuevas fórmulas de relacionarnos, de diseñar e implementar unidades de aprendizaje para ofrecer a todos los alumnos mejores oportunidades de desarrollar sus capacidades limitando los obstáculos que impiden su participación en el aprendizaje. Por ello, la principal utilidad de las TIC será su "uso inclusivo", en la medida que va a permitir transformar las prácticas docentes para dar una respuesta ajustada a las necesidades e intereses de todos y cada uno de nuestros alumnos. Una situación, ejemplo de esta idea, sería la utilización de una metodología activa con recursos TIC en el desarrollo de una actividad grupal a través de una "WebQuest cooperativa asincrónica" entre un grupo de clase y su compañero que por una enfermedad crónica deba permanecer un tiempo de reposo en su casa. Además, es innegable, su uso individual como "producto de apoyo/ayuda técnica" a la comunicación y el aprendizaje en la medida que le permite realizar tareas que sería imposible desarrollar sin el apoyo de una tecnología específica. Pensemos, por ejemplo, en un alumno con diversidad funcional visual que no puede acceder a la información de una página web sin un programa de software lector de pantallas como el "*jaws*". Estos dos principales usos, como elemento facilitador de la innovación y como

1 Universidad de León
2 Universidad de Jaén

apoyo compensador de las diferencias individuales, serán los ejes que nos ayuden a desgranar los contenidos que presentamos. Las TIC pueden contribuir a la supresión y minimización de barreras al aprendizaje, la participación, la comunicación y el juego, lo que supone un primer paso hacia la transformación de los sistemas escolares, pero sobre todo, en su capacidad para apoyar la construcción de una innovación educativa para todos y todas (Booth y Aiscow, 2002). Desde esta perspectiva, son los recursos y las metodologías las que se consideran discapacitantes en cuanto que ejercen de barreras que impiden la participación de todo el alumnado (Stainback y Stainback, 1990).

Por todo ello, antes de incorporar las TIC a las aulas, sugerimos algunas preguntas que deben guiar las prácticas con TIC: ¿para qué actividades se van a usar? ¿permitirán el acceso, uso y la retroalimentación a todos los estudiantes? ¿permiten adaptaciones personalizadas en los dispositivos TIC?¿el uso será compartido o individualizado?¿facilitan la autonomía para aprender a aprender? ¿mejoran la interacción y la comunicación entre iguales? ¿la utilización de las TIC favorece la participación de la familia o los apoyos externos en las actividades del aula y centro?

2. LA ACCESIBILIDAD Y EL DISEÑO UNIVERSAL EN LOS RECURSOS

Para que los recursos TIC se puedan utilizar desde un enfoque inclusivo deben estar diseñados y ser accesibles para el mayor número de personas y situaciones posibles. La "accesibilidad universal" se define como *"la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible"* (RD 1/2013, art. 2). Y, según continúa citando el mismo artículo 2, presupone la estrategia de "diseño universal o diseño para todas las personas", por el que se conciben o proyectan desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado, no excluyendo los productos de apoyo o ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando lo necesiten. Esta normativa contextualiza y concreta los Derechos Internacionales de las Personas con Discapacidad (2006, art. 21 y 24) y establece el régimen de infracciones y sanciones que pueden aplicarse para garantizar las condiciones básicas de no discriminación y accesibilidad universal.

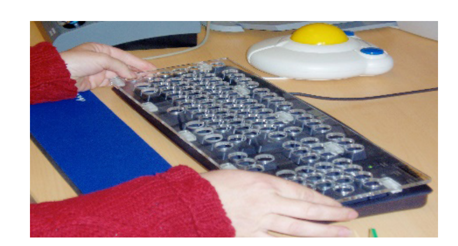
3. LA ACCESIBILIDAD Y LA USABILIDAD

La accesibilidad y la usabilidad son términos relacionados pero no coincidentes. La accesibilidad está centrada en las características que tienen que tener las plataformas, dispositivos o las aplicaciones que se utilicen con independencia de las capacidades particulares de la persona. La usabilidad *"es la eficacia, eficiencia y satisfacción con la que un producto permite alcanzar objetivos específicos a usuarios específicos en un contexto de uso específico"*. Es una definición centrada en el concepto de calidad en el uso, es decir, se refiere a cómo el usuario realiza tareas específicas, en escenarios específicos con efectividad (norma ISO/IEC 9241). Se dirige a conseguir el objetivo de satisfacer más a los usuarios, por lo que ha cumplir los siguientes principios básicos:

- **Fácil de aprender**: que les permita desarrollar una interacción efectiva, intuitiva con el sistema o producto, de forma que se familiaricen con su uso y puedan generalizar los conocimientos aprendidos.
- **Fácil de usar:** facilidad con la que el usuario hace uso de la herramienta, con menos pasos o más naturales. Tiene que ver con la eficacia y eficiencia de la herramienta, es decir, que le permita realizar la tarea con el menor esfuerzo y tiempo.
- **Flexible**: que tenga varias posibilidades con las que pueda intercambiar información con el sistema, múltiples vías para realizar la tarea de forma óptima entre el usuario y el sistema.
- **Robusto**: que proporcione apoyo al usuario y se ajuste a la tarea que desea realizar.

Desde el CENTAC (2016) se insiste en la necesidad de abordar los tres tipos de accesibilidad para hablar de una usabilidad real: accesibilidad en dispositivos de entrada y salida (teclados, ratones u otros emuladores de los mismos); accesibilidad de la plataforma y accesibilidad en aplicaciones y contenidos.

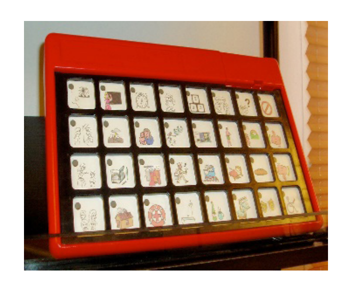
3.1. La accesibilidad en los dispositivos



Los dispositivos más frecuentes de entrada de la información son los teclados y el ratón, la mayoría de los ordenadores llevan incorporadas diversas opciones de acceso propias del diseño universal, cuando estas opciones no son suficientes pueden hacerse modificaciones en el teclado. Las *carcasas* del tipo de la imagen de arriba, son estructuras que se superponen al teclado, dejando un hueco sobre las teclas para lograr una mayor precisión e impedir que se resbalen los dedos al accionarlas.

También existen programas especiales que permiten pulsar dos teclas simultáneamente, o bien que regulan el tiempo que tiene que estar pulsada una tecla para iniciar la repetición del carácter correspondiente. Otra opción son los *teclados alternativos* como los *miniteclados,* indicados para personas con poca capacidad de desplazamiento o poca fuerza en la mano y los dedos. Los teclados *expandidos* son de mayor tamaño que el teclado normal, y son indicados para personas con poca precisión motriz.

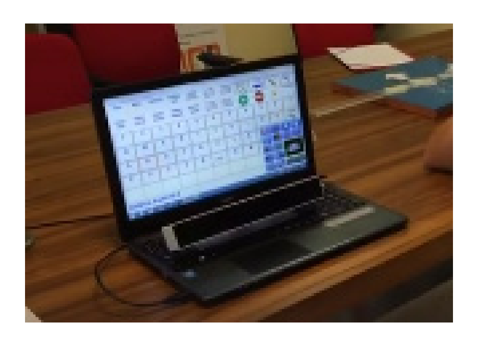
El teclado puede incorporar el sistema Braille para personas con limitaciones visuales que usan una escritura en relieve como alternativa a la tinta. En otras ocasiones será necesario utilizar un *teclado de conceptos* que es un teclado especial sin teclas predefinidas. Consiste en una rejilla plana en la que cada tecla puede ser programada con una amplia gama de funciones diferentes. Después de que el teclado está programado, se coloca encima una plantilla para identificar cada tecla. Permite adaptar el tamaño de las teclas a las habilidades de cada alumno. La plantilla puede consistir en cualquier combinación de palabras, símbolos, o incluso imágenes. Tiene la ventaja de que no es necesario memorizar combinaciones de teclas para realizar acciones y puede ser de gran utilidad para personas con problemas de control motor fino, dificultades visuales o dificultades graves de articulación si se combinan con programas de voz. Son muy versátiles y permiten una amplia gama de soluciones individualizadas. Pueden combinarse, como puedes ver en la imagen inferior, con sistemas alternativos y aumentativos de comunicación como el BLISS o sistemas pictográficos, dando respuesta a una variedad de necesidades de comunicación.





Las *pantallas táctiles* o de contacto permiten acceder a la información a través del arrastre o presión de los dedos, se han hecho muy populares en las escuelas con la masiva incorporación de las tablets y smartphones a nuestra vida diaria. Los programas de *reconocimiento de voz* permiten el control del ordenador por medio de sonidos articulados. La mayoría de los ordenadores han incorporado soporte para esta tecnología en la opción "preferencias del sistema", "accesibilidad universal". Estas opciones permiten navegar por los menús, cambiar entre aplicaciones y tener un acceso directo a la mayoría de procesadores de texto y navegación web. Existen además otras aplicaciones que pueden incorporarse como por ejemplo Dragon y CMU Sphinx que son de pago pero más perfeccionadas. Los *punteros o licornios* permiten utilizar el teclado normal con movimientos del cuello. Está compuesto por un sistema de sujeción para la cabeza y dos varillas intercambiables de aluminio, utilizadas para teclear o sujetar otros instrumentos gráficos.

Otra solución para el acceso a los ordenadores, son los *emuladores de teclado***.** El sistema más convencional utilizado es el *barrido,* se realiza a través de una ventana que aparece en la pantalla. En ella, se encuentran todas las letras, números, signos de puntuación y teclas de función que se iluminan secuencialmente. El alumno puede ir seleccionando la de su interés por medio de un pulsador.

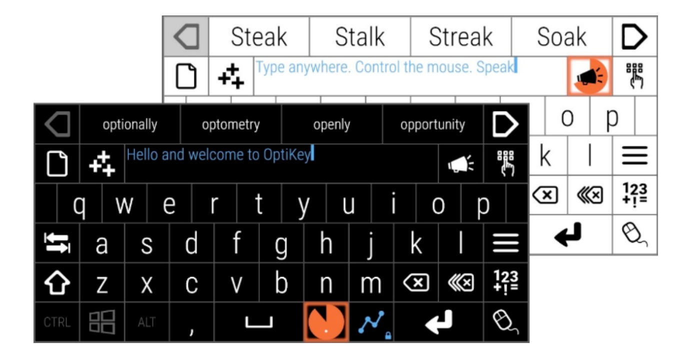


Los sistemas de reconocimiento a través de la mirada o "eye-tracking" son una tecnología que permite seguir los movimientos oculares de una persona para inferir qué mira y qué ve. El "eyetracker", es un dispositivo conectado al ordenador que emite una luz infrarroja hacia la córnea del usuario y capta a través de una videocámara especial los reflejos producidos en sus pupilas, permitiendo así calcular con precisión dónde está mirando. Estos rayos rebotan en su pupila y vuelven al aparato, que mediante un software especial procesa toda esta información y la transforma en coordenadas de posición del ratón. Permite situar el cursor de la pantalla con el movimiento de los ojos en vez de hacerlo con la mano.

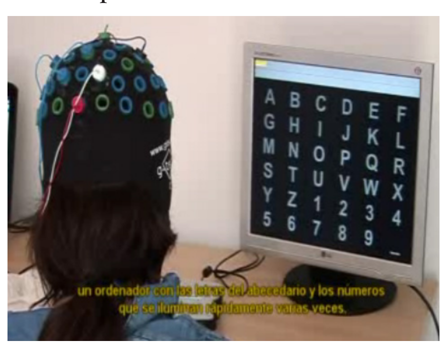


Este sistema, como puedes observar en la imagen de arriba, precisa de un calibrado inicial para adaptarse a las peculiaridades del usuario y de un entrenamiento visual para manejar el software que lleva incorporado. Puede servir para una amplia gama de situaciones y condiciones asociadas o no graves disfuncionalidades motrices y del habla. Se ha probado tanto en la fabricación de procesos industriales y situaciones quirúrgicas como en contextos educativos. En concreto el programa “EyeLearn de Irisbond Primma”(http://www.irisbond.com) muestra las experiencias llevadas a cabo con alumnos con parálisis cerebral. Con este programa se puede escribir y hablar mediante un sintetizador de voz con la mirada, también tienen a su disposición una gran variedad de pictogramas para una comunicación más rápida y eficaz. Son sistemas personalizables que permiten incorporar las frases y palabras más utilizadas para cada persona ahorrando así tiempo y esfuerzo. Estos sistemas pueden utilizarse también para navegar por internet o utilizar las redes sociales como WhatsApps, Twitter etc.

Click2Speak (http://www.click2speak.net) y OptiKey (https://github.com/OptiKey) son otros programas en inglés que utilizan el sistema “eye-trackin ”que pueden ser usados por las personas con diversidad funcional motórica combinando el uso de un teclado virtual en pantalla y el rastreador ocular.



En otras ocasiones las características del alumnado aconsejarían utilizar otras herramientas con un acceso diferente, se están desarrollando prototipos que permiten "leer la mente", los llamados "Brain Computer Interface" (BCI, 2016), es una tecnología basada en un interface cerebro-ordenador que mide la actividad de las neuronas para obtener señales que el ordenador interpreta. Existen varios dispositivos para recoger la actividad de las ondas cerebrales, unos son sensores invasivos y requieren una operación para colocarse en la corteza cerebral. Otros son sensores no invasivos, de forma que se colocan en la cabeza y permiten leer la actividad eléctrica de las neuronas, son menos precisos que los primeros pero los más utilizados. En la imagen de abajo se aprecia un prototipo desarrollado por el grupo de Ingeniería Biomédica de la Universidad de Valladolid. Este sistema traduce las intenciones de la persona en comandos de control de un dispositivo mediante el cual se pueden abrir las ventanas de navegación, realizar búsquedas en Internet, acceder a todos los enlaces de una página web, mover el ratón, corregir movimientos, escribir un documento, abrir una carpeta o crear un archivo.



¿Cómo funciona este sistema?, gracias a un gorro con electrodos, la herramienta desarrollada recibe la señal del encefalograma del cerebro, esta señal se recoge en un amplificador biomédico por el cual el programa procesa la información. En la pantalla aparecen dos matrices de estímulos, una contiene los comandos que afectan a la navegación web (scrolls, retroceso de página o botón de actualizar), y la otra, equivale al teclado del ordenador y está destinada a redactar textos. En la pantalla se muestra una matriz con el alfabeto, organizado en 6 filas y 6 columnas, que se ilumina de forma aleatoria y alternativa. Cuando te fijas en una de las letras, se genera el P300, un pico de potencial en nuestras ondas cerebrales, que es la respuesta natural del cerebro ante un estímulo auditivo o visual. Cada vez que se produce un P300 es registrado por el sistema BCI, pudiendo generar en pantalla la palabra que piensas. Este sistema se ha probado con graves discapacidades motoras aunque puede ser útil a una amplia gama de personas y situaciones. En las referencias

bibliográficas tienes un enlace para poder acceder a una información más detallada.

El ratón es otro de los dispositivos de entrada necesario para interactuar con los ordenadores, exige realizar movimientos precisos y coordinados que algunos alumnos no tienen. Puede usarse el trackpad o trackball como alternativa al ratón convencional. En los casos en que su uso no sea posible, podemos utilizar los *emuladores de ratón o conmutadores,* permiten realizar las mismas funciones pero de forma más accesible, aprovechando otras posibilidades motrices como los movimientos del cuello, la boca o el pie.

3.2. Accesibilidad de la plataforma

La accesibilidad de la plataforma se refiere al sistema que le sirve como base para hacer funcionar los productos de hardware o de software con los que es compatible y debe cumplir los siguientes principios:

- Permitir que el usuario realice ajustes en función de sus preferencias (individualización).
- Proporcionar acceso equivalente a contenido auditivo y visual basado en las preferencias del usuario.
- Proporcionar compatibilidad con ayudas técnicas e incluir acceso completo por el teclado.
- Proporcionar información de contexto y de orientación.
- Seguir los estándares o pautas relevantes de accesibilidad.
- Considerar el uso de XML, para mejorar la interoperabilidad entre productos.

3.3. La accesibilidad en las aplicaciones y contenidos digitales

Las herramientas de autor que utilicemos para generar los contenidos digitales, las aplicaciones, deben cumplir los estándares de las *Pautas de accesibilidad para herramientas de Autor* (ATAG) de la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI) del W3C. Como profesores debemos de tener en cuenta, además, algunas pautas de diseño en los documentos escritos para que sean accesibles por los productos de apoyo, por ejemplo los lectores de pantalla. La obra de Moreno, Martínez y González (2014) nos proporciona información detallada para elaborar Word, PDF, PowerPoint y Excel accesibles. Recogemos a continuación sus principales aportaciones.

3.3.1. ¿Cómo hacer documentos de texto digital accesibles?

Es importante utilizar las funcionalidades de los editores de texto porque nos van a permitir una correcta navegación por el documento, y conservar la estructura del texto aunque lo convirtamos a otro formato, a PDF por ejemplo. Para ello, debemos de tener en cuenta:

- El idioma: es preciso asignar el idioma al documento para que los lectores de pantalla puedan tener un acceso correcto.
- Los tipos de fuentes y características: se recomienda utilizar tamaños entre 12 y 18 puntos. Preferentemente tipos de fuentes estándar de la familia Sans Serif (Arial, Verdana, etc.) y evitar el uso de cursivas, textos subrayados y mayúsculas. Usar un interlineado que permita leer con comodidad.
- Las imágenes: es necesario incorporar texto alternativo en Word a todas las imágenes del documento. En "Formato de imagen", seleccionar "Texto alternativo" e introducirlo en el campo "Descripción". Como recomendación general, las imágenes deben ir posicionadas en línea con el texto para asegurarnos que mantienen la referencia con el texto donde han sido colocadas.
- La estructura del contenido: necesitamos que el documento incorpore una serie de marcas que indiquen la estructura del texto y su jerarquía, apartados principales, subapartados, etc.
- Tabla de contenidos: definir grupos de contenidos principales o secciones, y a cada uno de ellos asignarle un encabezado o "título", si el texto está estructurado, se podrá acceder directamente al apartado que se desee.
- La jerarquización del documento: títulos por niveles, utilizar párrafos y saltos de sección o página, no utilizar "Intro".
- Generar listas usando viñetas o esquemas numerados marcados. No debemos incluir símbolos manualmente, como guiones o asteriscos, porque los productos de apoyo los interpretarán como una serie de frases y no como una lista de elementos textuales relacionados.
- Hipervínculos en Word, se recomienda proporcionar claramente el propósito del enlace, sin ambigüedades. El propósito de cada hipervínculo puede ser determinado por el texto del enlace (ancla), a través del texto contextual.

- Tablas en Word: tenemos que crear tablas sencillas, evitando combinar celdas y dividir celdas. Debemos usar correctamente las herramientas que nos proporciona Word si queremos conseguir tablas accesibles. Puede incluirse un resumen con la información que contienen.
- Los elementos no textuales (imágenes, tablas, gráficos, fórmulas matemáticas cuadros de texto) deben incluir un titulo o pie de foto que la identifique y tener un texto explicativo alternativo.
- Tener precaución en el uso semántico del color, es preferible usar marcados alternativos como paréntesis, asteriscos.
- Contrastes: utilizar fondos de colores que contrasten con el color de la fuente, la mejor opción es texto negro sobre fondo blanco.
- Textos ordenados y claros, frases sencillas.

Es recomendable utilizar plantillas de texto y que éstas sean accesibles. Si abrimos el "Panel de navegación" (se abre en la parte derecha de la pantalla marcando la opción "Vista"), veremos la estructura principal del documento en orden secuencial y permite comprobar, a medida que se va escribiendo, si está correctamente estructurado, es decir, si la jerarquía de títulos se está ejecutando bien a través del uso de los "Estilos". Word incluye una herramienta de evaluación automática de accesibilidad llamada "Comprobador de accesibilidad" que analiza los puntos que pueden generar mayores problemas de accesibilidad.

3.3.2. ¿Cómo diseñar presentaciones accesibles?

La recomendación es utilizar un diseño predefinido para asegurarnos que los lectores de voz puedan seguir el orden correcto de lectura de los elementos "flotantes" (títulos, anotaciones, imágenes, etc.). En su defecto puede usarse la opción "Diseño del patrón", no deberíamos de utilizar las diapositivas en blanco, los productos de apoyo tendrán dificultades para acceder a su contenido de forma correcta. Es preciso establecer un "orden lógico de tabulación", es decir, organizar los objetos que incluyamos en una presentación, para que puedan leerse en el mismo orden en el que se presentan en la diapositiva. Cuando se insertan objetos flotantes en las diapositivas aparecen de forma automática en la parte superior. Por ello, el orden de tabulación por defecto es desde el primer objeto insertado hasta el último. El encabezado principal de la diapositiva debe ser el primero en el orden de tabulación y las

etiquetas deben situarse inmediatamente antes que los objetos que se quieren etiquetar.

Otro de los elementos que pueden mejorar la accesibilidad de nuestras presentaciones son las “notas” porque nos permiten incluir explicaciones y ampliar información del contenido. Los tipos de elementos en los que tenemos que incluir un texto alternativo o hipervínculo son: imágenes, gráficos, tablas, formas (que no contengan texto y no estén en grupos), objetos incrustados y archivos de audio y video.

Las recomendaciones ofrecidas para Word en cuanto al uso de fuentes, viñetas y creación de tablas, son válidas para PowerPoint/Prezi u otros programas de presentaciones. Los títulos de las diapositivas sirven para que los alumnos puedan ubicarse dentro de la presentación y facilitar la navegación por ellas. Debemos evitar utilizar las transiciones entre diapositivas y los efectos especiales entre los diferentes objetos porque pueden generar distracciones en los lectores de voz.

Los archivos de audio, vídeo y los enlaces a páginas web son cada vez más utilizados en las presentaciones, así que, para asegurarnos que la información es accesible a todos los usuarios, tenemos que utilizar subtítulos, transcripciones o textos alternativos. AudescMobile es una solución gratuita (promovida por la ONCE y la Fundación Vodafone) que permite acceder a la audiodescripción de las películas, documentales y, en general, facilitar la accesibilidad a cualquier producción audiovisual. Existe normativa (UNE 153010, 2012) para hacer adecuadamente el subtitulado, la audiodescripción (UNE 153020, 2012) y las características para que los contenidos sean accesibles (UNE 139803, 2012).

4. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EL DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE Y LAS TIC

Como ya se ha indicado con anterioridad, el objetivo de la educación inclusiva es reestructurar la organización y el currículo de las escuelas para que den oportunidades de participar a todo el alumnado. Para hacer realidad un currículo de este tipo, debemos alejarnos de planteamientos prescriptivos y rígidos, centrados en muchas ocasiones exclusivamente en el libro de texto. En esta línea, en 1984 se creó el Center form Applied Special Technology en USA (CAST) con el objetivo de utilizar las tecnologías para mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes. Basándose en estudios de la investigación neurocientífica y cognitiva elaboró el Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA) con el objetivo de diseñar el currículo, desde el momento inicial, teniendo en cuenta la diversidad del aula para hacer unas propuestas que permitan acceder, participar y avanzar a todos los estudiantes dentro del currículum general (CAST, 2011). Hay tres principios fundamentales que guían el DUA y que nos proporcionan un marco de referencia para diseñar e implementar el currículo.

- Principio I: Proporcionar Múltiples Formas de Representación (el qué del aprendizaje)
- Principio II: Proporcionar Múltiples Formas de Acción y Expresión (el cómo del aprendizaje)
- Principio III: Proporcionar Múltiples Formas de Implicación (el por qué del aprendizaje).

Estos principios ayudados por los avances tecnológicos y apoyados en los avances de las ayudas técnicas, permiten dotar de una mayor flexibilidad a los diseños curriculares y eliminar las barreras de los textos escritos. Aunque es preciso recordar que aunque las tecnologías sean una importante herramienta, su mera presencia física no produce innovación. Será preciso situar el uso de estos recursos en un contexto de implementación de metodologías activas.

A continuación iremos comentando algunas propuestas y resultados de la investigación en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué pueden hacer las TIC para que todos nuestros alumnos se impliquen en el aprendizaje?
- ¿Cómo podemos usar las TIC para que todos nuestros alumnos alcancen las competencias básicas?
- ¿Cómo las TIC pueden ayudarnos a comprobar si el aprendizaje se produce en la dirección adecuada?
- ¿Cómo pueden ayudarnos las TIC a que la familia y otros profesionales participen?

4.1. ¿Qué pueden hacer las TIC para que todos nuestros alumnos se impliquen en el aprendizaje?

Las capacidades, entornos familiares y culturales de nuestro alumnado son diferentes y las clases estandarizadas en ritmos de aprendizaje y tareas homogéneas hacen que muchos alumnos se encuentren “desconectados” de lo que ocurre en las aulas. Si el alumno no se implica cognitiva y afectivamente

en la información o actividades que realiza, el aprendizaje no se produce. A continuación vamos a describir algunas de estas situaciones y las estrategias metodológicas con TIC que puedan optimizarlas. Concretamos estas situaciones en diferencias en: la motivación intrínseca y extrínseca, la capacidad de auto-regular su aprendizaje, la percepción de la relevancia y significación de las tareas, la perseverancia y confianza en sí mismos.

4.1.1. Aportaciones en la motivación intrínseca y extrínseca

La motivación hacia el aprendizaje puede ser muy variada en nuestros estudiantes, son frecuentes los profesores que manifiestan dificultades para captar la atención y el interés hacia sus materias, además del importante tiempo y esfuerzo que emplean en ello, sobre todo en algunas etapas educativas. La motivación hacia el aprendizaje puede tener diferentes causas, con frecuencia los alumnos con necesidades especiales han tenido experiencias previas desalentadoras, no tienen confianza en sus capacidades, sienten que los aprendizajes no son funcionales o no están acordes con sus intereses y expectativas. Podemos clasificar la motivación en dos niveles: la integrativa o intrínseca y la instrumental o externa, relacionada con las motivaciones prácticas como medio para conseguir otras recompensas. La motivación intrínseca está formada por tres características: las actitudes hacia el aprendizaje, el deseo de aprender y la intensidad motivacional (el esfuerzo y la persistencia hacia la tarea). Todos estos aspectos están vinculados a la motivación intrínseca, al ejercicio de las propias capacidades para aprender y al sentimiento de autoeficacia (Deci y Moller, 2005; Zimmerman, 2008). Este sentimiento se encuentra relacionado con el dominio específico de la materia y con el contexto en el que ese dominio se desarrolla. Las creencias de autoeficacia son importantes para modificar en los alumnos su desempeño, interactuar con los procesos de aprendizaje auto-regulado, y para mediar con otros alumnos en el logro académico (Zimmerman y Schuck, 2008).

4.1.2. Aportaciones en el aprendizaje auto-regulado

El aprendizaje auto-regulado hace referencia a los procesos de autogobierno y auto-creencias que facilitan a los estudiantes transformar sus habilidades mentales en habilidades de desempeño académico (Zimmerman, 2008). Es decir, cuando el estudiante aplica sus estrategias de aprendizaje, se autoevalúa para comprobar lo aprendido y, si es necesario, las modifica y corrige para ajustarlas en función del objetivo perseguido. Esto hace que se convierta en protagonista de su propio proceso de formación. El aprendizaje auto-regula-

do se relaciona con aspectos como la metacognición, la motivación intrínseca y la planificación estratégica movilizada por la persona. Para Ormrod (2005, p. 399-401), el aprendizaje autorregulado incluye:

- establecer objetivos: identificar el resultado deseado de la actividad de aprendizaje;
- planificar: determinar cómo aprovechar mejor el tiempo;
- auto-motivarse: mantener la motivación intrínseca para completar las tareas;
- controlar la atención: maximiza la atención en la tarea de aprendizaje;
- aplicar estrategias de aprendizaje: seleccionar y utilizar formas apropiadas de procesar el material a aprender. Dividir las tareas en pequeños pasos o secuencias que le ayuden a interiorizar el procedimiento;
- auto-controlarse: comprobar periódicamente si se están alcanzando los objetivos propuestos;
- autoevaluarse: evaluar el resultado final del propio esfuerzo;
- auto-reflexionar: determinar si las estrategias de aprendizaje han sido eficaces.

4.1.3. Aportaciones en la percepción de tareas relevantes y significativas

Los estudiantes se encuentran más motivados cuando perciben que las tareas son relevantes y significativas para ellos, cuando tienen valor para sus intereses y objetivos. Si como profesores somos capaces de que nuestros alumnos perciban la funcionalidad de las actividades, su relación con contextos reales y experiencias de la vida cotidiana, garantizaremos que su implicación sea mayor. Es necesario ofrecer tareas con diferente nivel de complejidad adecuando las demandas de dificultad de la tarea a las capacidades específicas de cada alumno. Los retos que les planteen las actividades han de estar a un nivel de dificultad que pueda ser asumible para cada uno, entrañar una dificultad pero que les permita, si se implican, resolverla con éxito.

4.1.4. Aportaciones en la atención y confianza en sí mismos

La atención y el esfuerzo necesario para cada tarea es muy diferente en cada alumno, e incluso para un mismo alumno en diversas actividades y materias. Algunos de nuestros alumnos necesitarán apoyo más específico para

centrarles en la tarea, por lo que es necesario proporcionarles ayuda de forma gradual a sus dificultades y también establecer el sistema apropiado para ir retirando gradualmente este apoyo. Tendremos que determinar lo que es capaz de hacer un alumno por sí mismo y lo que es capaz de hacer con la ayuda de un adulto, sin caer en la dependencia del adulto, para conseguir que mantengan el esfuerzo y la concentración. Se trata de crear un ambiente de aprendizaje en el que el alumno se sienta a gusto y vaya adquiriendo confianza en sí mismo. Es importante adoptar un sistema de agrupamientos flexibles, algunos alumnos prefieren trabajar de forma individual o pueden sentirse y desarrollar mejor sus capacidades en parejas o pequeños grupos. El agrupamiento flexible, permite una mejor diferenciación y adopción de múltiples roles, además de proporcionar oportunidades para aprender cómo trabajar de manera más efectiva con los demás. Otros pueden sentirse perdidos o bloqueados o amenazados en actividades de gran grupo. No se trata de acomodarse solo a sus preferencias sino de combinar las diferentes modalidades para conseguir que se sientan más seguros, evitando situaciones de frustración y ansiedad.

4.1.5. Buenas prácticas TIC para facilitar la motivación, la auto-regulación y la persistencia en la tarea

Las TIC pueden ayudarnos a captar la motivación y el interés del alumno al poder presentar las actividades en múltiples formatos, proporcionar tareas que permiten la participación activa, la exploración y la experimentación simulada de actividades que sería muy laborioso o complicado realizar en contextos naturales. Las plataformas educativas o sistemas de gestión de aprendizaje, son programas que permiten organizar materiales de diverso tipo (documentos en diversos formatos, vídeos, audios, enlaces web), variadas actividades individuales y cooperativas (wikis, WebQuest, test, crucigramas, ePortfolio, glosarios, hot potatoes, etc…), herramientas de gestión del tiempo (listado de tareas a realizar para añadir al calendario con avisos para organizar los tiempos de planificación y entrega de trabajos), herramientas de comunicación entre los participantes como foros de discusión y dudas, y mensajería con otros compañeros o el profesor. Las plataformas educativas posibilitan el acceso a todos los materiales de clase para que los alumnos puedan acceder las veces que quieran y repasar o profundizar los conceptos más complejos para ellos. Pueden activar los audios y vídeos a la velocidad y el tamaño de la fuente que se ajuste a sus necesidades.

Junto a esta dimensión tecnológica, representada por las aplicaciones que tiene el entorno de aprendizaje para que profesor organice y publique los materiales y actividades necesarios para su materia, se encuentra la dimensión

pedagógica. Esta dimensión se construye como un espacio de comunicación multidireccional, en un espacio compartido por la participación activa de todos sus miembros. El profesor abandona su rol tradicional y se convierte en facilitador de los aprendizajes, en creador de situaciones que estimulen el potencial cognitivo de sus alumnos.

Muchas de estas plataformas son gratuitas, pueden personalizarse y tener acceso con cuentas cerradas, permiten además incluir otras aplicaciones. Quizá las más popular en España sea Moodle, aunque existen otras muchas como Schoology, Edmodo, ATutor, CourseSites, Twiducate, Mcourser, Mahara, etc.

Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE: Personal Learning Environment) son sistemas que ayudan a los estudiantes a tomar el control y gestión de su propio aprendizaje. Castañeda y Adell (2013, p.15) definen un PLE como *"el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender"*. El PLE es un gestor de contenidos en el que cada persona integra las herramientas y aplicaciones que usa en sus aprendizajes (formales y no formales) para buscar información, organizarla y compartirla.



Ejemplo de PLE. Fuente: http://canaltic.com/blog/?p=1135

Existen otras muchas herramientas colaborativas de organización de la información como el método Kanban o Trello, son sistema que sirven para organizar el trabajo de los estudiantes y suelen tener listados de tarjetas en un escritorio virtual organizadas en columnas por ejemplo: tareas "por hacer", "en proceso" o "hechas". Estas tarjetas, "cards", pueden arrastrarse y soltarse en otras listas o reordenarse, pueden contener listas de tareas con fechas de entrega, imágenes, archivos, etc.

Las investigaciones realizadas en relación a la autoregulación nos indican que las tecnologías puede contribuir a que el alumnado con NEAE mejore su capacidad de aprender a aprender, por ejemplo los resultados del estudio de Asaro-Saddler & Saddler (2010) con autistas en procesos de escritura, el estudio de Ganz y col. (2011) o los resultados de la revisión sistemática realizada por Kushiki, Chau y Anagnostou (2011) o los de Pennington y Delano (2012).

La **robótica educativa** es un campo recientemente explorado que permite al alumnado aprender de forma interdisciplinar los contenidos de diversas materias como matemáticas, tecnología, lengua y desarrollar competencias trasversales como el trabajo cooperativo, la creatividad, la persistencia en la tarea. A través de proyectos se plantea a los alumnos la construcción de modelos en 3D que cumplan alguna finalidad, el desarrollo de la actividad está apoyado en vídeos, instrucciones de montaje y ejemplos que han de realizar en equipo. Este tipo de actividades puede ser muy útil para el alumnado con altas capacidades, a menudo desmotivado, porque las tareas que se le ofrecen no suponen un reto para ellos. Para otros alumnos, el manejo de robots puede ser útil para interiorizar conceptos espaciales y topográficos básicos.

Se han realizado algunas investigaciones con prototipos de **robots inteligentes** que permiten ayudar a los niños a realizar algunos aprendizajes. El Clúster de Interacción Tecnológica e Inteligencia Cognitiva (CITEC) de la Universidad de Bielefeld, por ejemplo, está investigando como androides pueden ayudar en el aprendizaje de una segunda lengua a alumnos inmigrantes de educación infantil. Más novedosos resultan los **robots sociales**, que con un aspecto humanoide pretenden interactuar y comunicarse con las personas siguiendo comportamientos, patrones y normas sociales.



El proyecto IROMEC (2015) cofinanciado por la Unión Europea y desarrollado en la Universidad de Hertfordshire (UK) investiga cómo los juguetes robóticos puede proporcionar oportunidades para el aprendizaje y el disfrute y convertirse en mediadores sociales que puedan facilitarles la competencia en una variedad de estilos de juego solitario, social y cooperativo. KASPAR es

un robot humanoide diseñado para ayudar a los niños con autismo a interactuar y comunicarse mejor con adultos y otros niños. Está equipado con sensores ROBOSKIN que es una nueva tecnología inspirada en la piel biológica capaz de detectar diferentes tipos de contacto y de mostrar una gama simplificada de expresiones humanas. Puede participar en juegos interactivos, dar turnos, mover la cabeza y los ojos de forma controlada por los adultos o como respuesta a acciones del niño y así ayudarle a comprender la complejidad de la comunicación humana. Numerosos estudios e investigaciones hacen referencia al importante papel del juego en el desarrollo infantil como vehículo fundamental para aprender sobre la percepción de sí mismos, el entorno físico y social, y el desarrollo de las relaciones sociales. Los niños que tienen diversidad funcional cognitiva, física o de desarrollo a menudo presentan dificultades que les afectan a sus habilidades para el juego lo que les conduce a alteraciones generales en su potencial de aprendizaje y al aislamiento del entorno social.

4.2. ¿Qué pueden hacer las TIC para que todos nuestros alumnos alcancen las competencias básicas?

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Es un conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales. El modelo de aprendizaje por competencias supera la mera adquisición de contenidos y objetivos, lo que nos va a permitir una mayor flexibilidad ya que no todos los alumnos tendrán que adquirir los mismos contenidos de la misma forma. Por ejemplo, la adquisición de la competencia en comunicación, entendida en sentido amplio y flexible, significará poder interactuar con otras personas en múltiples modalidades, formatos y soportes alternativos a los textos escritos o la comunicación hablada. Esta competencia es de vital importancia para que el alumno pueda alcanzar los aprendizajes y competencias de otras áreas. Si pensamos en un alumno que necesita utilizar un sistema alternativo o aumentativo de comunicación, será imprescindible encontrar la ayuda técnica que le permita interaccionar con sus compañeros, ejercer un control sobre su entorno y un medio comprensible para sus interlocutores con el que pueda expresarse; por ejemplo, "un tablero de comunicación", con el que expresar sus ideas y deseos simplemente seleccionando una opción en un tablero o pulsando un conmutador, ya sea mediante la reproducción de mensajes pregrabados o la síntesis de voz.

La interacción social es tanto una necesidad como un derecho, los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos con diversidad funcional sensorial (visual o auditiva), cognitiva, dificultades de aprendizaje, con diferencias lingüísticas o culturales, pueden necesitar diferentes modos de acceder y expresar la información. Los sistemas CPA (Comunicador Personal Adaptable), disponibles en formato digital, permiten incorporar el vocabulario y frases más frecuentes organizando el tablero por diferentes categorías gramaticales.







Otro ejemplo es el pictotraductor que permite construir frases de manera digital con los pictogramas elaborados por la fundación ARASAAC, especializada en sistemas alternativos de comunicación.



También podemos proporcionar alternativas táctiles, dar objetos físicos o modelos tridimensionales para que los exploren a la vez que aportamos explicaciones de diferentes contenidos. Hoy en día, gracias a las impresoras en 3D, podemos crear a bajo coste y de forma relativamente sencilla objetos

que antes podrían resultar caros o difíciles de conseguir. Estas posibilidades irían desde representaciones de diferentes partes del cuerpo humano para comprender órganos y funciones, mapas en relieve geográficos, piezas y componentes de máquinas y aparatos, representaciones de edificios de diferentes estilos arquitectónicos etc…

Los recursos TIC ayudan a comprender algunos elementos de la información (palabras, símbolos, números, e iconos) pueden no ser accesibles para los estudiantes que vienen de otros países o tienen dificultades de comprensión por diferentes causas. Poner enlaces (hipervínculos) al vocabulario clave con explicaciones alternativas sencillas, iconos, esquemas o gráficos a los materiales digitales que se utilicen puede ser de gran ayuda. Lo mismo puede ocurrir si se utilizan refranes, jergas o frases con sintaxis complicadas. Se puede usar un texto digital acompañado de voz humana pre-grabada (por ejemplo, Daisy Talking Books), proporcionar herramientas electrónicas para la traducción o enlaces a glosarios multilingües en la Web, por ejemplo LSE para estudiantes sordos. También existen repositorios con imágenes de conceptos y procesos que sirvan para ilustrar las ideas clave de diferentes temas. Un ejemplo de ellos es Pinterest, que proporciona mediante la organización de tableros, la posibilidad de organizar, clasificar y compartir multitud de imágenes. Otra idea, es usar infografías para representar procesos, relaciones entre conceptos en temas complejos. Contamos con variadas aplicaciones como CANVA, Piktochart, Easlly, que de forma sencilla e intuitiva nos ayudan a elaborarlas.

En otras ocasiones, nuestros alumnos tendrán dificultades para organizar o sintetizar la información relevante, los organizadores gráficos del tipo “mapas conceptuales” reflejan visualmente los conceptos y relaciones principales de un tema, ayudan a la compresión, síntesis y facilitan el recuerdo. Las “líneas del tiempo” nos servirán para ubicar y recordar visualmente hechos y sucesos relevantes de Historia. Podemos usar claves y avisos electrónicos para dirigir la atención hacia las ideas importantes de un tema, realizar fácilmente códigos QR para colocar en láminas y póster de clase, relativos a los centros de interés o proyectos de trabajo que estemos trabajando en clase. Estos códigos, capturados por dispositivos móviles, nos pueden dar acceso a información complementaria sin tener que teclear complejos links.

4.3. ¿Cómo las TIC pueden ayudarnos a comprobar si el aprendizaje se produce en la dirección adecuada?

El aprendizaje requiere retroalimentación, los estudiantes necesitan información sobre su progreso. Si no se facilita esta información de manera re-

gular, los alumnos pueden no ser conscientes de sus errores o de la causa de los mismos. Es preciso que esa retroalimentación sea lo más rápida posible, explícita, regular y formativa. De esta forma, les ayudaremos a controlar su propio progreso y a persistir en la tarea. El tipo de feedback también es determinante para ayudar a los estudiantes a mantener la motivación y el esfuerzo necesario. Las TIC pueden suponer una ayuda importante en este sentido, las aplicaciones informáticas pueden proporcionan este feedback en pantalla de manera inmediata y de forma constructiva. Pueden dar acceso a recursos alternativos (documentación complementaria), dar ejemplos de prácticas o actividades similares, mostrar representaciones de los progresos y proporcionar diferentes estrategias de auto-evaluación o de evaluación por pares. Las rúbricas son instrumentos de evaluación muy interesantes porque representan una guía de indicadores de los aprendizajes que tienen que adquirir. Determinan por cada indicador diferentes niveles de desempeño y clarifican al alumno lo que se espera de él en su trabajo. Existen aplicaciones para crear estas matrices de valoración o rúbricas como RubiStar (http://rubistar.4teachers.org/index.php) Rubicmaker (https://bit.ly/2UAohz4) o QuickRubric (https://bit.ly/2QKRVAw) que posibilitan crear rúbricas personalizadas en formato digital, cuentan con repositorios de diferentes materias y niveles que pueden servir de ejemplo. Los softwares educativos, suelen incluir registros de las actividades que realiza cada alumno, el tiempo que invierten y los registros de aciertos y errores. Son un buen recurso para ayudar al profesorado a identificar los errores más frecuentes y su causa. También preparan informes personalizados de los progresos y suponen un importante ahorro de tiempo para que el profesorado conozca el avance y las dificultades de sus alumnos.

4.4. ¿Cómo pueden ayudarnos las TIC a que la familia y otros profesionales participen?

La educación es una tarea compartida entre familia y escuela, las TIC pueden favorecer el contacto con los profesores y así hacerles partícipes de la educación de sus hijos. A través de los blog personales o institucionales del colegio, los profesores pueden mostrar y compartir las actividades que evidencien el trabajo que desarrollan con sus hijos. En ocasiones, otros profesionales que interviene en el apoyo de los alumnos, refieren la falta de tiempo para coordinarse e informarse del trabajo que se desarrolla en el aula. La posibilidad de utilizar registros informáticos permite realizar un seguimiento del progreso de los alumnos en tiempo real y personalizar los ejercicios de refuerzo en casa según las necesidades de cada alumno. Las TIC pueden facilitar la comunicación con las familias a través de las páginas web del colegio, las plataformas

de aprendizaje o los blogs, les permiten establecer una comunicación sobre incidencias, eventos especiales, objetivos de aprendizajes para cada materia, entre otros. Se han encontrado experiencias interesantes en este sentido pero no investigaciones que evidencien resultados.

5. LUCES Y SOMBRAS EN EL USO DE LAS TIC

En síntesis, las TIC pueden ser herramientas valiosas si son utilizadas adecuadamente, como se señala desde el National Center for Learning Disabilities (2019), la tecnología puede ofrecer oportunidades inimaginables para un amplia gama de necesidades de aprendizaje si se usan de forma adecuada, por sí solas, no pueden garantizar el aprendizaje ni la equidad. Si se implementan mal, podrían ampliar la brecha de oportunidades entre las personas con discapacidad y sus pares (Alper, & Goggin, 2017). Los datos del informe de la Comisión Europea (2013) sobre nuestro país señalan que se ha hecho un gran esfuerzo en dotación de dispositivos pero que éstos son usados en gran medida como complemento o apoyo a la enseñanza tradicional en detrimento de otras habilidades de alto nivel o de actividades que fomenten el aprendizaje exploratorio, la resolución de problemas, la creatividad y otras habilidades de alto nivel. Por ello, sería recomendable su uso para plantear situaciones de aprendizaje que difícilmente puedan realizarse con materiales tradicionales, sin olvidar que el enfoque debería de conjugar y potenciar tanto las capacidades individuales como las oportunidades de socialización grupales, sincrónicas y asincrónicas.

Un buen uso de las mismas, debería proporcionar una mayor flexibilidad ante los variados intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, darles una mayor confianza en sí mismos al reducir la inseguridad y ser capaces de adaptarse a sus competencias, facilitar el autoaprendizaje y el refuerzo inmediato ofreciendo posibilidades de comprobación de porqué se producen los errores. En esta línea, diversas revisiones y estudios (Cheung y Slavin, 2013; Molenaar y Knoop van Campen, 2016; Faber, Luyten y Visscher, 2017) realizados con plataformas de evaluación formativa revelaron efectos positivos sobre la motivación pero los resultados sobre el logro no han sido concluyentes, ya que no en todos los casos mejoró el rendimiento del alumnado que presentaba dificultades.

Las TIC no son la respuesta a todas las necesidades y dificultades que profesores y alumnos encuentran en el aprendizaje, suponen una formación, un tiempo extra para el profesorado y un cambio en las metodologías que no se

está produciendo. Boza y Toscano (2011), Aguiar y Correas (2015), Suárez y col (2016) coinciden en sus estudios en destacar la mayor motivación, el afianzamiento en contenidos básicos pero también en la necesidad de una formación docente que realmente cambie e innove las prácticas docentes. Sería necesario una reflexión crítica sobre el papel que actualmente ocupan las TIC. La revisión sistemática de investigaciones realizada por Al-Azawei y col. (2016) y Cinquin, Guitton y Sauzéon (2019) pone de manifiesto la ausencia de estudios rigurosos que aborden el aprendizaje con dispositivos digitales y la falta de evaluaciones que avalen su efectividad, especialmente desde los principios del Diseño Universal del Aprendizaje. Aunque existen resultados esperanzadores, es necesario realizar más investigaciones para para poder evaluar su eficacia y determinar las condiciones en las que es posible generalizar los resultados y, sobre todo, estudiar otras variables que indiquen cómo las TIC pueden promover la innovación y la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal design for learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal The Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.

Alper, M. & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media y Society*, 19(5), 726-740.

Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 77*(1), 107-124.

BCI (2016). *Brain Computer Interface.* https://bit.ly/2wdKdaU

Booth, T. & Ainscow. M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación.

CAST(2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0.* Wakefield,MA. https://bit.ly/2xDZDFN

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.* Marfil.

CENTAC (2016). *Documento policopiado del curso "Cómo diseñar contenido accesible",* celebrado en abril en León y en Accesibilidad. http://www.centac.es/

Cinquin, P.; Guitton, P.& Sauzéon, H. (2019). Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review. *Computers & Education.* 130, 152-167.

Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad (2006). https://bit.ly/33ow7Qe.

Comisión Europea (2013). Encuesta Europea a Centros Escolares: las TIC en Educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos. European Schoolnet and University of Liègue. https://bit.ly/2JkDLBU

Deci, E. L., & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. J. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579-597). Guilford Press.

Faber, J. M., Luyten, H. y Visscher, A. J. (2017). The effects of a digital formative assessment tool on mathematics achievement and student motivation: Results of a randomized experiment. *Computers y Education, 106*, 83–96. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.001

Ganz, J., Earles-Vollrath, T., & Cook, K. (2011). Video Modeling: A visually based intervention for children with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children, 43*(6), 8-19.

Horowitz, S., Rawe, J., & Whittaker, M. (2017). *The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5.* New York: National Center for Learning Disabilities.

IROMEC(2 015). Robots as therapeutic toys: encouraging social interacción skills in children with autism. *VI Conferencia Internacional sobre Discapacidad,* Fundación Beit Issie Shapiro celebrada en julio de 2015 en Tel Aviv (Israel).

ISO/IEC 9241-11 (1998). *Orientación sobre Usabilidad.* HTTPS://BIT.LY/2QOLIIQ

Kushiki, A., Chau, T., & Anagnostou, E. (2011). Handwriting difficulties in children with autism spectrum disorders: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 1706-1716.

Molenaar, I., y Knoop van Campen, C. (2016). Learning analytics in practice the effects of adaptive educational technology Snappet on students' arithmetic skills. *Proceedings of the 6th International Conference on Learning Analytics y Knowledge.* LAK 16, 10–11. https://doi.org/10.1145/2883851.2883892.

Moreno, L.; Martínez, P. y González, Y. (2014). *Guía para elaborar documentación digital accesible. Recomendaciones para Word, PowerPoint y Excel de Microsoft OFFICE 2010.* CENTAC.

National Center for Learning Disabilities (2019*). Inclusive Technology in a 21st-Century Learning System.* https://bit.ly/3acOwlH

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano.* Pearson Educación.

Ortiz Jiménez, L; Figueredo Canosa,V.; López Meneses,E.; Martín Padilla, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa: Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC.* Octaedro.

Pennington, R. C., & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(3), 158-167.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social. (BOE núm. 289, de 3 de diciembre de 2013).

Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Brookes

UNE 139803 (2012). *Requisitos de Accesibilidad para contenidos en la web*. https://bit.ly/2WLDpCY

UNE 153010 (2012). *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva*. https://bit.ly/2xGLA2g

UNE 153020 (2012). *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. https://bit.ly/2Qmrcdt*

WCAG 2.0. http://www.w3.org/TR/WCAG20/

Zimmerman, B.J (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183. https://doi.org/10.3102/0002831207312909.

Zimmerman, B.J & Schunk, A. (2008). An essential dimension of selfregulated learning. En D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications,*(pp. 1-30). Erlbaum.

Bloque III

Diversidad cultural e inclusión

La educación intercultural e inclusiva: transformar mentalidades y contextos para el cambio y la innovación educativa

Juan J. Leiva Olivencia [1]

1. INTRODUCCIÓN

La potencialidad de implementar una educación intercultural e inclusiva ha pasado de ser un propósito de determinados países y sistemas educativos, a convertirse en un objetivo absolutamente clave de la agenda política mundial. De hecho, a principios de este siglo, en la Conferencia Internacional de Dakar, en 2000, ya se dio un paso más al plantearse la idea de la Educación para todos (EpT) como el marco de referencia social y educativo de carácter global. Una educación inclusiva que se aleja del viejo paradigma de la educación especial para adentrarse en la idea de escuelas efectivas y abiertas que respondan a las necesidades personales y sociales de aprendizaje (Ainscow, 2013). En este punto, podríamos afirmar sin miedo a equivocarnos que la EpT es, hoy día, el desafío más relevante que afrontan los sistemas educativos del siglo XXI.

La necesidad de construir sistemas educativos y centros escolares que ofrezcan una educación sin exclusiones ha supuesto la reformulación de distintos planteamientos para lograr alcanzar una sociedad y una escuela inclusiva. Todos los pasos que se han ido dando para poder cambiar la escuela tienen como epicentro la transformación de las mentalidades en las comunidades educativas (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015). Decimos esto porque, si bien los esfuerzos iniciales de los centros estaban centrados en propiciar cambios parciales y sectoriales, nadie duda hoy que los cambios han ido transitando desde posicionamientos más focalizados en aspectos más o menos fragmentados de la realidad escolar, hasta lo que sería un planteamiento más institucional, ecológico y sistémico de la educación inclusiva. Es decir, que ha habido una evolución en el desarrollo de medidas para hacer de las escuelas espacios educativos inclusivos e interculturales, atendiendo a aspectos secto-

1 Universidad de Málaga, juanleiva@uma.es

riales y particulares de las organizaciones educativas, y, que actualmente, suscitan o provocan la necesidad de dar un paso más adelante.

2. CAMINANDO HACIA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIVA

Booth y Ainscow (2011) con su guía de educación inclusiva acentúan la transformación que debe ser referente pedagógica clave en los próximos años: el desarrollo de aprendizajes relevantes y la participación de las escuelas en el desarrollo local.

De estos dos elementos vamos a centrarnos, ahora mismo, en el eje de la participación y tiene que ver con lo que apunta Parrilla (2010) sobre la emergencia de generar sistemas educativos más inclusivos atendiendo a perspectivas locales e internacionales de cambio, innovación y mejora. Esta idea se podría sintetizar en lo siguiente: la escuela sola no puede hacer frente al cambio y requiere abrirse a la comunidad, dado que la inclusión educativa es mucho más que un marco de acción específica escolar, sino, al contrario, un proyecto social y ciudadano que implica salir del escenario escolar formal y adentrarse en el contexto de desarrollo local. Precisamente esta es la idea que queremos desarrollar en este punto, y la vinculamos de forma explícita con la necesidad de transformar mentalidades y contextos para el cambio y la innovación educativa intercultural e inclusiva.

Pero, ¿cómo propiciar o impulsar el nacimiento de esta transformación de mentalidades para ir hacia una escuela y una sociedad inclusivas? Desde nuestro punto de vista la clave partiría del cambio de cultura institucional en los propios centros educativos para que pasaran a ser auténticas comunidades democráticas, interculturales y e inclusivas de aprendizaje (Leiva, 2015). Esto supone, ante todo, una revisión de las propias funciones de un centro educativo, para que pueda ir generando sinergias participativas y de encuentro con otras instituciones, con otras instancias de salud, comunitarias, de servicios sociales –particularmente me gusta más hablar de derechos sociales– y participación.

Los motivos que podemos argumentar para ello son claros desde nuestro punto de vista. Por una parte, se plantea que cuando las iniciativas y acciones de cambio para crear una sociedad y una escuela inclusiva se limitan al escenario escolar formal, existe el riesgo de encorsetar las potencialidades pedagógicas del cambio, de propiciar modificaciones y lógicas de pensamiento divergentes entre lo que acontece en las instituciones escolares (parámetros

didácticos de inclusión), y lo que ocurre fuera de las escuelas (una sociedad que se rige por parámetros y elementos excluyentes). Este choque, que más que una disonancia cognitiva es una disonancia social grave, nos sitúa entre la espada y la pared. Es decir, estamos trabajando o promoviendo un trabajo dentro de la escuela para hacerla más inclusiva, intercultural y democrática, pero no hay cambios en el exterior. En ese mundo o ámbito externo a la escuela, sigue habiendo egoísmos, discriminaciones, desigualdades, injusticias; y, se siguen practicando iniciativas que van por otro camino que no es la inclusión, sino la segregación y la exclusión.

No queremos dar la impresión de tener una visión casi *demoníaca* de la sociedad actual. Pero tampoco podemos negar que las posibilidades de cambio educativo y social son escasas, si la escuela se aísla o auto aísla. Lo que estamos afirmando es que, aunque seamos capaces de cambiar las prácticas y la propia organización interna de los centros escolares, ese cambio pedagógico tiene un limitado recorrido o pocas opciones de impacto real, si no buscamos que la escuela se abra a la sociedad y la sociedad a la escuela. Dicho de otro modo, tendremos pocas posibilidades de éxito en la construcción emergente de inclusión e interculturalidad, si no somos capaces de generar en y con los contextos de desarrollo local, cambios sustanciales que impregnen los valores, las actitudes, los significados y los patrones de actuación en el ámbito familiar, comunitario y ciudadano (Parrilla & Susinos, 2004).

Una idea clave de inicio es la necesidad que tiene la educación intercultural e inclusiva de salir de la escuela, del escenario escolar formal, de las paredes y muros de la escuela, para poder llegar a los espacios formativos comunitarios y locales. La transformación de mentalidades pasa por derrumbar esos muros de la escuela donde nos sentimos cómodos, seguros, pero a la vez encerrados y restringidos como si las competencias educativas únicamente se utilizan o dieran en el ámbito escolar. La desconexión de la escuela es, por tanto, un primer elemento de ruptura para el cambio y la innovación desde un enfoque pedagógica de cultura de la diversidad (López Melero, 2004 & 2006).

En esta línea de pensamiento pedagógico se vienen planteando nuevas ideas que participan de una concepción más holística y abierta de la escuela como espacio de formación comunitaria, permeable al trabajo con otras instancias y posibilitando la apertura de relaciones interinstitucionales enriquecedoras y fructíferas con su entorno más inmediato. Ese fomento de nuevas relaciones y alianzas con asociaciones, entidades, organismos públicos, empresas y otras instancias, implica el nacimiento de una nueva concepción social de la escuela, más conectada, vinculada y comprometida con el desa-

rrollo local. Precisamente este enfoque de impulso generador de proyectos educativos con vocación comunitaria se relaciona con un marco de referencia de Desarrollo Local (DL) que viene a enriquecer las responsabilidades y funciones educativas de las escuelas interculturales e inclusivas (Parrilla, 2010; Parrilla, Muñoz-Cadavid & Sierra, 2013). Este enfoque socio-pedagógico conlleva entender lo local como eje y contexto de gestión de lo más global, pudiendo asumir que los problemas globales de exclusión se pueden responder de manera más efectiva desde consideraciones, acciones e iniciativas localmente focalizadas, situadas, generadas y contextualizadas. Y es que el entorno social o denominado *externo* a la escuela deja de serlo, en la medida en que se quiere promover un trabajo conjunto donde los muros de la escuela se difuminan para emprender proyectos educativos más abiertos, solidarios y sostenibles (Santos Rego & Lorenzo, 2012).

La perspectiva local o ecológica de la educación inclusiva supone que las intervenciones y proyectos educativos estén vinculados con la transformación, innovación y mejora de la comunidad (Puig, Batlle, Bosch & Palos, 2007). Esto supone una revitalización de lo que sería el trabajo docente, y es que los docentes se constituyen en agentes de desarrollo educativo local, articulando con otros actores sociales y comunitarios, proyectos educativos que suponen un código curricular abierto para la escuela intercultural e inclusiva (Essomba, 2008). Focalizar esta perspectiva pedagógica y social de esta manera no supone olvidarse de las funciones de aprendizaje de la escuela, al contrario, implica una conexión más viva, directa y armónica de los aprendizajes escolares con la vida comunitaria y social del contexto más cercano.

3. PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA COMO EJES DEL APRENDIZAJE TRANSFORMADOR INCLUSIVO E INTERCULTURAL

Desde nuestro punto de vista, el latido de la comunidad lo debe proveer la escuela como escenario comprometido y vivo. La vida de la escuela inundaría y colmaría de sentido gran parte de las acciones descontextualizadas que se desarrollan en los barrios, en los distritos, en las localidades. Y es que, en efecto, el trabajo aislado de la escuela, o de otras instituciones y organismos públicos y/o privados, no enriquece ni optimiza los procesos de desarrollo de ciudadanía y de bienestar cultural y social que se pueden llevar a cabo en el tiempo.

Ante ello, el desarrollo local refuerza la relevancia y significatividad de gestionar la innovación a través de procesos e iniciativas de mejora territorial,

en los que la institución escolar es el centro, el latido del proceso comunitario, en estrecha imbricación con la comunidad social y las instituciones del contexto local más inmediato. La gestación de esta dinámica pedagógica se puede realizar a través de la participación activa en la escuela de otros agentes y miembros de la comunidad educativa. A estos nos referíamos antes con abrir la escuela a la comunidad y la comunidad a la escuela.

La participación es el pilar esencial de esta transformación de mentalidades, de contextos y de personas, y esto significa naturalizar la presencia de más y diferentes personas en las escuelas. Entonces, en el horario escolar no solamente van a estar los docentes y los estudiantes, pueden estar las familias de manera continuada, y pueden estar también otros agentes de la vida comunitaria local. ¿Qué cambio subyace en esta nueva mirada? Pues que la escuela ya no sería un lugar de prestación de un servicio educativo, para transformarse en un contexto de participación, aprendizaje y convivencia, es decir, un escenario de *derecho social educativo*. Cuando hablamos de derecho social en vez de servicio social es que concebimos que las personas somos libres y autónomas para poder construir esos derechos de manera cooperativa y democrática. Pues podemos aplicar esto mismo al ámbito escolar, donde no vamos a establecer procesos unidireccionales de formación, sino procesos múltiples de participación para aprender de una forma más activa, implicada e incluida en la comunidad local.

Obviamente, esto no significa restar un ápice de profesionalidad a los docentes, ni tampoco, por supuesto, responsabilidades en sus funciones como educadores. Antes bien, esto supone una reconceptualización de la profesión docente donde la formación se vehicula por canales cooperativos y de formación en centros, donde se adoptan perfiles competenciales más abiertos, inclusivos e híbridos. En este planteamiento formativo, de transformación de mentalidad también de los docentes, se otorga un gran valor a la idea de participación como *leit motiv* o motivo conductor de la escuela intercultural e inclusiva.

La participación comunitaria en la escuela se concreta en la entrada de nuevos protagonistas al escenario escolar, permitiendo la corresponsabilidad ética de la educación con otras entidades y organizaciones comunitarias locales más allá de la propia organización educativa: asociaciones de mujeres, asociaciones de jóvenes, asociaciones socioculturales, asociaciones de inmigrantes, asociaciones proinmigrantes, clubes deportivos, juntas de distrito, centros de profesorado (CEP), equipos de investigación de la Universidad, etc. Por tanto, familias, profesorado, estudiantes y agentes sociales y profesionales muy diversos de la comunidad educativa son invitados a participar en estos procesos de participación comunitaria en la escuela (Parrilla, 2010).

Por tanto, el desarrollo local y la educación intercultural e inclusiva nos incita a generar un posicionamiento pedagógico holístico, a partir de la creación de nuevos puentes de entendimiento con entidades que han estado generalmente excluidas de la escuela, o que únicamente han tenido una actuación puntual. Esto es distinto desde la perspectiva de construir comunidades de aprendizaje (Flecha, 2009 & 2015; Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009) donde cobra una especial relevancia una educación en y para la ciudadanía inclusiva e intercultural (Bartolomé, 2002; Essomba, 2014; Leiva, 2015; Sales, 2012).

La gestación de estos vínculos debe reafirmar el cuidado y la confianza pedagógica en los estudiantes como legítimos en su diversidad personal y cultural, como seres únicos e irrepetibles. Esto está fuera de toda duda. La participación y la generación de sinergias para aprender a convivir desde la inclusión y la interculturalidad van a posibilitar un cambio positivo, una transformación de la escolaridad en humanidad. Decimos esto porque los estudiantes deber ir a la escuela obligatoria de 6 a 16 años, entonces, no han decidido ir a la escuela de forma voluntaria. Esto lo tenemos en cuenta cuando planteamos la necesidad de que los estudiantes tengan un sentimiento de pertenencia empático y positivo hacia su centro educativo. Así, Beaudoin (2013) plantea algunos apuntes acerca del cuidado y rigor en la relación educativa con los estudiantes, son los siguientes:

— Respeto profundo al alumnado, a todas y cada una de sus realidades, y a sus familias.

— Educar en positivo, que los niños y niñas sepan que jamás estarán solos en su camino de aprendizaje permanente.

— Partir de las situaciones vividas o compartidas en el centro escolar o en el lugar de la intervención, de manera que los participantes se sientan acompañados desde sus verdaderas necesidades, intereses, motivaciones, debilidades y fortalezas.

— Buscar siempre el rigor pedagógico en las diferentes actuaciones que puedan realizarse, desde las más pequeñas y aparentemente insignificantes, como puede ser el acercarse a un niño que ríe o que llora, hasta las más vistosas y elaboradas, como puede ser la planificación y la selección de competencias de las diferentes sesiones realizadas en el aula.

— Cuidar las relaciones y la colaboración entre los agentes de la comunidad educativa. Destacar la importancia de desarrollar capacidades para el trabajo el equipo.

— Actuar desde la cercanía, tanto en las relaciones interpersonales entre los distintos miembros de la comunidad educativa, como en la planificación de proyectos, propuestas y acciones educativas.

El trabajo en red, cooperativo y solidario, es la mecha de gran parte de los proyectos educativos inclusivos e interculturales que pueden desarrollarse, atendiendo también a la relevancia de la voz del alumnado y su presencia significativa en la vida escolar y comunitaria (Susinos & Ceballos, 2012). Esto supone asumir una visión amplia de la educación como trasfondo de un proceso de empoderamiento comunitario, asumiendo la idea ya expuesta con anterioridad, de que la escuela inconexa y aislada del resto de la comunidad no puede alcanzar el logro de los objetivos sociales, éticos y pedagógicos que demanda la educación para la igualdad y la diversidad.

Además, en esta época de intercambios comunicativos prácticamente fugaces, el empleo de tecnologías digitales puede suponer, también, una conexión positiva con otras escuelas y otros escenarios con ideas y propuestas educativas de interés común. Al hilo de esto, en un trabajo anterior (Leiva, 2013) pusimos de relieve que la interculturalidad es un fundamento pedagógico relevante de la innovación educativa para la inclusión social y comunitaria, y que las redes sociales y las tecnologías emergentes de la comunicación pueden suscitar interacciones interculturales de aprendizaje, o de *digiculturalidad*, sumamente enriquecedoras y fructíferas en distintas etapas y niveles educativos.

Para todo ello, es imprescindible realizar un diagnóstico social para la identificación compartida de necesidades de aprendizaje y crecimiento, a la par que aprovechar en dinámicas interinstitucionales los distintos recursos internos y naturales de este trabajo educativo en red, establecido entre agentes educativos muy diversos en el marco de referencia local.

4. TRABAJO EDUCATIVO EN RED PARA TEJER NUEVOS SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Potenciar el trabajo en red tiene que ver con redefinir el sentido de unas prácticas educativas que han estado históricamente centradas en aprendizajes escolares que desvirtuaban toda su potencialidad pedagógica al no estar interconectadas con el entorno más cercano. Esta conexión del aprendizaje escolar con la comunidad lo hace mucho más interesante, mucho más potente e impactante para el alumnado, que puede compartir y transferir conocimientos y valores de una forma más sencilla y contextualizada (Hargreaves, 2003).

Precisamente, la creación de relaciones educativas interculturales e inclusivas va a depender del grado de interdependencia y funcionalidad de los aprendizajes que posibilita el contacto permanente de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela. Este contacto va a incidir en la posibilidad de que los jóvenes sean educados para ser personas felices y competentes, y, por supuesto, ampliamente capacitados para el ejercicio de la ciudadanía.

Otro aspecto que vinculamos con la transformación de mentalidades y contextos para la innovación educativa intercultural e inclusiva, lo situamos en la idea de continuidad y sostenibilidad. Es decir, que los proyectos educativos que asumen esa idea de generar un código curricular abierto, tengan equipos docentes y comprometidos con estabilidad laboral en sus centros escolares. Sin garantizar una continuidad mínima en la elaboración de proyectos educativos será bastante difícil desarrollar esos vínculos de trabajo educativo y comunitario en red. No nos atrevemos, desde luego, a identificar con nitidez el período temporal necesario para solidificar relaciones de confianza y de trabajo compartido, pero obviamente no puede ser un curso escolar ni dos. Deben ser varios años de estabilización de las plantillas de profesionales de la educación comprometidos en el marco de referencia de proyectos de investigación, o de aprendizaje-servicio, donde se vehicule esos canales de coordinación y trabajo común.

Ahora bien, ni que decir tiene que la inclusión y la interculturalidad, y todos los valores y principios humanos que subyacen en ellos, no se pueden imponer. Incluso las leyes educativas no generan cambios reales en las prácticas docentes. Acaso se han producido, a veces, cambios más de índole cosmética que esencialistas por la falta de diálogo, debate y argumentación con el conjunto de los profesionales de la educación y sus comunidades. Lo que queremos afirmar es que se nos antoja fundamental la constitución de equipos de trabajo que tengan un compromiso firme de compartir los procesos de mejora e innovación de la educación inclusiva e intercultural. Para ello, la formación en centros, la autoformación, y el empleo de un trabajo docente inspirado en metodologías participativas y cooperativas resulta imprescindible (Raposo, Martínez & Bahamonde, 2010). Es más, la formación docente deberá inscribirse en el seno de una cultura participativa más amplia y que favorezca un cambio actitudinal para vincular todos los apoyos posibles de los distintos agentes de la comunidad, y, como no podría ser de otra forma, especialmente la participación de las familias. Así, compartimos el planteamiento de Rivas y Ugarte (2014, p. 157):

> La participación de los padres en las decisiones escolares demanda una escuela flexible. Esto exige no sólo un cambio organizativo y estructural, sino también y sobre todo un cambio de cultura escolar que se ha de impulsar

> desde el equipo directivo. Aunque el liderazgo que se ejerce en un centro educativo puede no tener impacto directo en los resultados de los alumnos, sí tiene incidencia indirecta a través de la influencia que en los alumnos tiene la organización y la cultura escolar.

Al hilo de esto, Essomba (2006) siempre ha defendido la necesidad de que los equipos directivos de los centros educativos tengan una especial sensibilidad y formación en materia de educación inclusiva e intercultural. Estamos plenamente convencidos de que equipos directivos creativos, comprometidos e innovadores pueden facilitar la transformación de mentalidades y de contextos. El problema se puede situar para muchos docentes que quieren desarrollar modelos educativos más abiertos e inclusivos y se encuentran con la rigidez o incluso las limitaciones de equipos directivos contrarios o no comprometidos auténticamente con este cambio de mentalidad pedagógica. Lo que estamos afirmando es que esta transformación no puede ni siquiera pensarse en unos mínimos términos de viabilidad, sin una formación y sin el apoyo de equipos directivos que tengan firmes convicciones en la cultura de la diversidad y en la escuela inclusiva (Pámies, Senent & Essomba, 2016).

Desde luego, siguiendo los planteamientos de Parrilla (2010) está claro que el desarrollo de una educación intercultural e inclusiva tiene muchas más posibilidades de avance y progreso si se comienza a utilizar un marco de referencia socioeducativo más amplio. No es posible avanzar hacia una escuela sin exclusiones si no atendemos al rol que en cada contexto local tienen la sociedad, la cultura, la tecnología, la situación económica y de salud, etc. Por tanto, hacer un ejercicio de resignificación de la escuela como motor de cambio y escenario de formación comunitaria supone insistir mucho más en el desarrollo de políticas y actuaciones educativas conjuntas con otros agentes e instancias de desarrollo local.

Las barreras son las propias mentalidades de los seres humanos que tendemos a conservar situaciones conocidas, en vez de abrirnos a situaciones que nos generan incertidumbre, inseguridad a las respuestas de participación y solidaridad del conjunto de agentes de las comunidades educativas. El miedo al cambio comienza en uno mismo, y se traslada al alumnado, familias y, por supuesto, a los propios docentes que pueden pensar. ¿Somos docentes en este nuevo modelo de educación inclusiva e intercultural? Obviamente que sí. Son docentes que requieren una formación distinta. Una formación que les pone en un desafío, y es la oportunidad de desarrollar prácticas educativas abiertas a la transferencia y al desarrollo local, creando nuevos espacios de relación y de diálogo no solamente con los estudiantes, sino con sus familias y otros actores del sistema educativo concebido de una forma más amplia. Y, en este marco de pensamiento, las fórmulas didácticas son cambiantes, di-

ríamos incluso que siempre provisionales y en permanente cuestionamiento, pero en todas ellas subyace el elemento de cooperación y de apoyo de recíproco (Pujolás, Lago & Naranjo, 2013) el convencimiento de construir comunidades de aprendizaje, participación y convivencia (Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009; López Melero, 2011; López Melero, Mancila & Soler, 2016; Muñoz, Doval & Fernández, 2010), y, la necesidad de reinventar la profesión docente en términos éticos y políticos (Giroux, 1990).

El liderazgo pedagógico de equipos docentes creativos e innovadores, y realmente comprometidos con los valores de la inclusión y la interculturalidad, conjuntamente con la implicación activa del profesorado es un factor predictor de éxito especialmente en centros educativos de entornos vulnerables o en riesgo de exclusión social (Pámies, Senent & Essomba, 2016). En este caso, el hacer corresponsables a las familias y a otros agentes y actores comunitarios no supone perder un ápice de autoridad pedagógica. Todo lo contrario, se trataría de promover un liderazgo pedagógico compartido, en el que el equipo directivo, sin perder autoridad, ejerciera una influencia educativa de compromiso en los miembros de la organización y de la comunidad educativa, involucrándoles activamente en la consecución de los objetivos de la organización escolar intercultural e inclusiva, promoviendo su interacción y participación comunitaria.

Ahora bien, la participación requiere formación, al igual que la formación requiere de la debida participación activa. Decimos esto porque se aprende participando lo que significa la participación, y en estos momentos, consideramos la potencialidad pedagógica de la participación y de los procesos colaborativos e interactivos como instrumentos de cambio, también deben reorientar las acciones de formación de los propios centros educativos. La puesta en marcha de nuevas estrategias organizativas en la escuela intercultural e inclusiva necesita de una atención explícita a la formación de todos los agentes educativos sin ningún tipo de excepción. En este sentido, Moriña y Parilla (2006) nos indican la importancia de la formación en centros basada en la colaboración entre el profesorado para transformación sus propias prácticas docentes en aras de ofrecer la mejora respuesta inclusiva a la diversidad. Una respuesta que, como hemos afirmado antes, no depende única y exclusivamente de los docentes, pero donde son agentes absolutamente claves en el desarrollo de este nuevo modelo educativo abierto, donde se remueven y se transforman las mentalidades de personas y contextos.

Un de las claves identificadas como indicábamos con anterioridad la podemos situar en la generación y desarrollo de culturas y redes colaborativas en los propios centros escolares y con otras instituciones del ámbito o contexto

local. Establecer esta nueva cultura cooperativa en los centros educativos requiere de esfuerzos y de generosidad. Decimos esfuerzos porque es necesario formarse de manera permanente en el desarrollo de la escuela inclusiva e intercultural. Y, expresamos la idea de generosidad, en la medida en que todos y todas debemos ser corresponsables y compartir oportunidades para superar ciertas desconfianzas, inseguridades y mostrar apoyo, generosidad, afán por superar distanciamientos, y, por ende, avanzar hacia un enfoque que deja atrás los reduccionismos de la escuela obsoleta, de talla única, viciada por el enfoque deficitario y excluyente de la diferencia.

Para dejar atrás ese modelo hay que ser generoso y comprender que cuesta a muchos el cambiar su mentalidad de apuesta o consideración equívoca de lo que significa igualdad de oportunidades. Construir inclusión e interculturalidad no es hacer o prestar un favor a un estudiante, no es regalar una nota ni mucho menos, etc. Nos referimos a la enorme cantidad de prejuicios que sigue habiendo en torno a la inclusión y en relación con lo que serían medidas educativas equitativas y de comprensividad en la cotidianidad de la vida escolar. Los prejuicios sobre la inclusión son, en realidad, significados que nos apuntan a caminos y modos de no atender la diversidad adecuadamente como hechos violentos (Pacheco, 2015). Las injusticias y las desigualdades en el contexto educativo, así como la legitimación de estas por parte de las instituciones escolares es un mecanismo perverso, antidemocrático y, ante todo, violento de un pensamiento tradicional e involucionista de la educación. Estamos de acuerdo con Ormaechea (2014) en que debemos afrontar el reto de la violencia ante la diversidad, bien por la negación las medidas educativas de equidad necesarias en la escuela, o por la inhibición de respuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de aprendizaje del alumnado por ser invisible al resto.

5. CURRICULUM INTERCULTURAL Y FORMACIÓN EDUCATIVA INCLUSIVA EN LA COMUNIDAD

Por este motivo, reiteramos que esta transformación de mentalidades requiere procesos formativos colaborativos que acompañen a la generación de prácticas educativas interculturales e inclusivas, reorientando la formación de todos los agentes educativos, incluido lógicamente el profesorado. Esta formación debe realizarse en el mismo lugar de trabajo o en las instancias que trabajan en red y cooperación con la escuela, y es que dicha formación debe tomar como punto de partida las necesidades expresadas y sentidas por todas y todos. Así pues, esta formación intercultural e inclusiva debe partir de la

idea de docente como investigador, por lo que se debe generar un modelo cooperativo de formación de profesorado basado en la reflexión-acción-reflexión (Moriña & Parrilla, 2006). Esto quiere decir que no es suficiente con que el profesorado reflexione, aunque implique una revisión crítica de las prácticas a través de la reflexión pedagógica sosegada; ésta debe ir seguida por una formación, una aplicación directa y contextualizada de los aprendizajes y competencias aprendidas y una nueva reflexión mediante una evaluación de los cambios que se van progresivamente introduciendo en la escuela intercultural e inclusiva. Esto nos dirige hacia un modelo reflexivo y crítico de formación permanente del profesorado superador de orientaciones más bien tecnológicas y burocráticas.

Si logramos caminar juntos por la senda de la mejora permanente en la formación de docentes, y también en la formación de otros agentes de la comunidad educativa, obviamente, la inclusión apunta de manera ineludible como pilar de una educación de calidad materializada en el compromiso por la innovación y los procesos de cambio en las organizaciones escolares. La concepción dinámica y abierta del centro educativo como motor o eje del cambio en el contexto local abre enormes posibilidades de desarrollo didáctico, curricular e institucional.

No debemos ni podemos olvidar que este modelo abierto de educación inclusiva e intercultural supone también la participación activa de todos y todas en la construcción de un curriculum distinto. Un curriculum alternativo a las miradas aparentemente neutrales de los libros y manuales de textos. Esto no significa que no podamos emplearlos de forma útil y reflexiva; significa, que la formas de acceder a la construcción del conocimiento científico empleará las vivencias, las experiencias, las cotidianidades y las esencias, serán múltiples, polisémicas y complejas, permitiendo una democratización en la construcción intercultural del curriculum y una humanización del aprendizaje por competencias. Competencias como combinación sinérgica de conocimientos, valores, actitudes, destrezas, habilidades y procedimientos que los estudiantes deberán poner en marcha, investigando, indagando y reflexionando sobre un entorno más permeable y conectado a la escuela, y donde exista un desarrollo armónico del propio docente en la complejidad de los escenarios curriculares que definen las instituciones formativas de nuestro tiempo (Fernández-Cruz, 2004).

El marco normativo, sea cual sea, más posibilitador o menos, no debe considerarse como una limitación existencial en la creación de alternativas de innovación educativa. El acento burocrático y controlado de las traducciones normativas últimas en nuestro país supone, a nuestro juicio, un intento

de: ¿facilitar la labor docente?, ¿proletarizar la profesión docente?, ¿mejorar la docencia? Consideramos que el análisis sosegado de la normativa vigente en materia de educación no universitaria no nos debe llevar a pensar que la docencia es una profesión técnica. Está cargada de elementos conceptuales y de elaboración reflexiva, y, precisamente por ello, no podemos compartir que el curriculum sea como una pastilla efervescente podamos echar a un vaso de agua y ya está, hay que beberlo sin más, sin preguntar ni pensar mucho.

Todo lo contrario, esta visión lo que viene a suponer es una desprofesionalización de la docencia, una desregulación que va en la línea de elegir un curriculum, desarrollarlo, aplicarlo y evaluarlo – o mejor dicho calificarlo – como si fuera la elección de un menú en un restaurante de comida rápida. Por ello, es importante que la generación del curriculum parta de proyectos educativos que serán inclusivos e interculturales en la medida en que sean participativos, consensuados, experiencias, vivenciales y contengan elementos indudables de una educación en valores que se viva en las aulas y en todo el contexto escolar (Soriano-Ayala, 2012).

El curriculum escolar tiene que proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades, atendiendo a parámetros de comprensividad y respeto a los ritmos y necesidades personales de aprendizaje. Ahora bien, la dimensión social del aprendizaje nos apunta a la dirección de establecer pautas didácticas más elaboradas y creativas, en torno a proyectos de investigación, por lo que no solamente se cumpla la normativa vigente en materia curricular, sino que se queda más bien corta cuando estamos hablando de proyectos educativos que promueven al máximo los aprendizajes de los estudiantes, y, por ende, su desarrollo e inteligencia va creciendo equilibrada y sostenidamente.

Ejemplos de escuelas donde se impulsa una nueva educación, donde se han roto los moldes de la escuela obsoleta, lo describe muy acertadamente Bona (2016) que llega a afirmar que esas escuelas son así, inclusivas e interculturales, porque tienen un horizonte, una direccionalidad: el compromiso de una educación comprometida que les ayude a aprender al máximo de sus posibilidades, haciéndoles también mejores personas y ciudadanos. No es incompatible el corazón de la inclusión y la interculturalidad lata con fuerza, a la vez que los estudiantes aprendan matemáticas, lengua, sociales, naturales, inglés, etc. Porque aprenden todo de forma global, en el marco de proyectos de investigación donde los más jóvenes aprenden unos de otros, son investigadores, creando y recreándose un currículo único, contextualizado, más creativo, vital e innovador.

6. CONCLUSIONES

La transformación de mentalidades de los contextos y personas para promover la innovación y el cambio hacia una escuela inclusiva e intercultural, nos ha llevado a plantear la responsabilidad de la escuela y la comunidad con el cambio educativo inclusivo; la promoción de liderazgos pedagógicos y equipos docentes comprometidos con la interculturalidad y la valoración positiva de la diversidad; la concepción pedagógica holística de la escuela como escenario formativo comunitario; el cambio en la formación del profesorado para que sea cooperativa y en centros, contextualizada y participativa; la modificación de la organización educativa así como de la propia cultura escolar para que sea más permeable y abierta a la comunidad, estimulándose el trabajo cooperativo y en red; y, finalmente, la necesidad de transformar el currículo, de *interculturalizarlo,* de hacerlo más vivo a través de proyectos de investigación y el empleo de metodologías cooperativas y participativas en el aula, en el centro y en el conjunto de la comunidad.

Es cierto que vivimos momentos complejos donde la educación se está configurando y construyendo desde distintos paradigmas e incluso posicionamientos epistemológicos e ideológicos incluso dispares. Debemos, a nuestro juicio, hacer un esfuerzo de generosidad y de negociación donde el único punto de partida sean los derechos humanos, el consenso pedagógico y la motivación de construir un modelo educativo intercultural e inclusivo que beneficie a todo el mundo y que, por ende, no perjudique ni reniegue ninguna aspiración democrática de mejora, progreso y avance.

En una sociedad donde lo común es la diversidad y la diversidad es lo común, no debemos menospreciar el alcance ético, político, social y económico de la generación de un amplio modelo de consenso institucional sobre qué significa la educación en el siglo XXI, y qué tipo de escuela aspiramos generar entre todas y todos (Leiva, 2019).

En definitiva, lo que sí tenemos claro es que debemos asumir sin ambages la existencia de un cambio sociocultural y tecnológico acelerado que no podemos parar o frenar, pero que sí tenemos el deber de vehicular en términos de comprensión, de gestión y regulación pedagógica para no dejar a nadie por el camino. Por ello, la interculturalidad y la inclusión nutre su esencia de dignidad, de justicia social y respeto a la legitimidad de las distintas diversidades del ser humano, de los pueblos y las comunidades, para seguir haciendo un camino pacífico y respetuoso de crecimiento personal, emocional y cultural que posibilite la inclusión en una convivencia pacífica. Sigamos confiando en el poder transformador de la educación, inclusiva e intercultural como eje vertebrador de sociedades más justas, solidarias, prósperas y dinámicas.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. En L. Florian, (Eds.) The Sage Handbook of Special Education (pp.146-159). London: Sage Pub.

Bartolomé, M. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural.* Madrid: Narcea.

Beaudoin, N. (2013). *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo.* Madrid: Narcea.

Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo.* Barcelona: Plaza y Janés.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools* (3ª Edición). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T., Simón, C., Sandoval, M. Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición. *EICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (3), 5-19.*

Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave para la gestión de la diversidad cultural en la escuela.* Barcelona: Graó.

Essomba, M. A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización.* I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela (SICOE Málaga), Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Recuperado de https://sicoemalaga.wordpress.com/programa-sicoe-2014/

Fernández-Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8* (1), 1-20. Recuperado de http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42114/24074

Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje, *Cultura y Educación*, 21 (2), 157-170.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe.* New York: Springer.

Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación, 21*(2), 183-196.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Octaedro.

Leiva, J. (2013). La Interculturalidad como fundamento de innovación educativa para la inclusión social y comunitaria, en Leiva, J. (2013). (Coord.) *Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria. Miradas educativas para la inclusión social.* (pp. 5-21). Barcelona: Octaedro.

Leiva, J. (2015). *Las esencias de la Educación Intercultural.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el Grado en Pedagogía*. Granada: Comares.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

López Melero, M. (2006). "Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones", Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía *"L´Ecola que inclou"*. Ajuntament de Torrent, Collecció Hort de Trenor 18, 11-52.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones, *Innovación educativa,* 21, 37-54.

López Melero, M., Mancila, I. & Soler, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 85 (30.1), 49-56.

Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación,* 339, 517-539.

Muñoz, M. A.; Doval, M. I. & Fernández, C. J. (2010). Ensayar y reinventar el apoyo inclusivo: un proceso formativo y participativo. En A. Parrilla & M. López Melero (coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia.* Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 154- 162). Málaga: Universidad de Málaga.

Ormaechea, V. (2014). Educating for democratic consciousness. Counter-hegemonic possibilities. *Intercultural Education, 25* (4), 334-335.

Pacheco, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad, 40* (4), 663-684.

Pàmies, J., Senent, J. M. & Essomba, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE, 22*(2), art. 2. DOI: http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600

Parrilla, A. (2010). Un sistema educativo más inclusivo: perspectivas locales e institucionales de cambio y mejora. En A. Manzanares Moya (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 267-314). Madrid: Wolters Kluwer.

Parrilla, A. & Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López, M. Sánchez & P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad.* Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp.195-200). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Parrilla, Á., Muñoz-Cadavid, M., & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación, 11* (3), 15-31.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Octaedro.

Pujolàs, P., Lago, J., & Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación,* 11 (3), 207-218.

Raposo, M., Martínez, M. E. & Bahamonde, M. L. (2010). Un Proyecto Inclusivo de Mejora Escolar: claves formativas y constitutivas. En A. Parrilla & M. López Melero (Coords.), *La formación de los docentes y el curriculum escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia.* Actas del 2º Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente. Parte II. Mesa 6 (pp. 226-239). Málaga: Universidad de Málaga.

Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del cetro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *ESE. Estudios sobre Educación, 27,* 153-168.

Sales, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva, *Revista de Educación,* 358, 51-68.

Santos Rego, M. A. & Lorenzo, M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural.* Barcelona: Octaedro.

Soriano-Ayala, E. (2012). Planteamiento intercultural del curriculum para su calidad educativa. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 10 (4), 49-62.

Susinos, T. & Ceballos, M. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. Revista de Educación, 359, 24-44.

Un reto de la educación inclusiva: la vulnerabilidad del colectivo inmigrante con discapacidad

Mónica Ortiz Cobo [1]

1. "INTERSECCIONALIDAD" EN LA VULNERABILIDAD

Uno de los rasgos definitorios de la sociedad post-moderna es el carácter diverso de la población. Este carácter plural en muchas ocasiones puede llevar a la marginación o discriminación. Es el caso de aquellos sujetos inmigrantes con discapacidad, en los que se dan dos variables causantes de vulnerabilidad, el origen étnico-cultural distinto y la discapacidad.

Así pues, la inmigración y discapacidad constituyen dos factores potenciales de exclusión en los diferentes ámbitos de la vida. Si bien cada uno de los factores se asocia a situaciones de vulnerabilidad, la combinación de ellos acentúa la situación de desventaja y discriminación. En la literatura científica existe una importante ausencia de estudios que tratan de conjugar ambas categorías. De modo hegemónico se ha utilizado el "enfoque de un solo eje" (Crenshaw 1989), en el que los motivos de discriminación son separados y estudiados de manera independiente. En el ámbito educativo, ya en 2009, el informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, señala que son muy pocos los resultados de investigación sobre alumnado inmigrante con discapacidad, siendo un hecho destacable la amplia cantidad de estudios sobre cada una de las variables de forma aislada. Un trabajo más reciente, el de Traina y Caldin (2015,185), vuelve a insistir en que las investigaciones que relacionan ambas cuestiones no han tenido aún un desarrollo significativo, por lo que sigue siendo un campo de estudio aún por explotar:

> "A pesar de los muchos estudios que existen sobre las consecuencias y los impactos sobre las personas con discapacidad a raíz de los desastres ambientales, las guerras y conflictos, en muchos documentos de política internacional hay persistente falta de atención a los niños y niñas inmigrantes con discapa-

1 Universidad de Granada. monicaoc@ugr.es

cidad, así como también falta una reflexión específica sobre el papel de las agencias, las escuelas y la enseñanza, la familia, los mediadores culturales y los servicios de bienestar" (2015, 185).

El "enfoque de un solo eje" está presente en las políticas públicas en materia de inmigración (es decir, los planes autonómicos y nacional de integración de las personas inmigrantes), pocas son las menciones que se realizan específicamente a la atención por discapacidad. Los únicos documentos oficiales de la UE que hacen referencia a la cuestión son el Plan de Acción Europea E(2006-2015) del Consejo de Europa y el estudio sobre la discriminación por la intersección de género y Discapacidad (UE, 2013). En el primero se pone de manifiesto que:

> "Las personas con discapacidad provenientes de minorías, los migrantes con discapacidad y los refugiados pueden sufrir diversas desventajas debidas a la discriminación o a la escasa familiarización con los servicios sociales. Los países miembros deben asegurar que el apoyo a las personas con discapacidades tiene en cuenta sus orígenes lingüísticos y culturales, así como las necesidades de dichas minorías" (2006: 32).

En el contexto español, algunos planes de inmigración, por ejemplo el III Plan Integral para la inmigración en Andalucía Horizonte 2016, hacen mención a la discapacidad, pero solo al hacer referencia a las directivas y tratados europeos contra la discriminación.

En lo que respecta a la estadística, los datos sobre población inmigrante con discapacidad son prácticamente nulos. En España contamos con las estadísticas, por un lado, de la población discapacitada en general, y en concreto de los escolares discapacitados; y por otro, de población inmigrante y de escolares inmigrantes. Sin embargo, no hay disponibles datos directos y oficiales en los que se crucen las variables inmigración y discapacidad. Tan solo contamos con una imagen fija ofrecida por un estudio de Díaz, Huete, Huete y Jiménez (2008). Se trata de una estimación a partir de los datos procedentes de la Encuesta de Discapacidad, Deficiencias y Estado de Salud realizado en el año 1999 (EDDES 1999), de los índices de prevalencia de la discapacidad entre la población extranjera y los datos sobre la población extranjera residente en España según el Padrón Municipal a 1 de Enero de 2007. Según las estimaciones que realizan, en España residen unos 225.000 inmigrantes con discapacidad, que suponen un 5% del total de extranjeros. El segmento mayoritario se localiza en la franja de edad entre 20 y 35 años. Destacan un alto número de varones jóvenes con discapacidad (entre 20 y 35 años), que contrasta con las bajas cifras de varones con discapacidad de entre 35 y 64 años. Se aprecia un descenso del número de mujeres con discapacidad en edades intermedias, aunque el descenso es menos acusado que entre los varones.

Pese a la tendencia de considerar ambas variables de manera independiente, para conocer y dar respuesta a la situación de vulnerabilidad y desventaja, es necesario un análisis multifactorial desde una perspectiva interaccionista. Al respecto, en el marco del discurso institucional socio-político, es la Declaración de la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia, celebrada en Durban en 2001, la que primero recoge el concepto de discriminación múltiple de manera expresa, al establecer, su art. 2, que "el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y la intolerancia ocurre en razón de la raza, el color, la nacionalidad o el origen étnico y que las víctimas pueden sufrir múltiples o agravadas formas de discriminación basadas en otros factores como el sexo, la lengua, la religión, las opiniones políticas o de otro tipo, el origen social, la propiedad, el nacimiento u otro status". La Agencia Europea de Derechos Fundamentales (2011) utiliza el término "discriminación múltiple" para reconocer que una "persona pueda ser discriminada por más de un motivo "en cualquier situación o momento dado" (EU-MIDIS 2011). Pese a ello, en 2013 la Agencia Europea para los Derechos Fundamentales (FRA) en su informe *Desigualdades y la discriminación múltiple en la asistencia sanitaria* denuncia la carencia de un marco legislativo que "establezca disposiciones para hacer frente a la discriminación múltiple".

Pese a este reconocimiento en documentos institucionales de carácter internacional, ya previamente, en 1980, Crenshaw (un jurista estadounidense) introduce el término "interseccionalidad", de un modo más restringido, utilizando la imagen de un cruce de caminos en donde dos causas de discriminación pudieran encontrarse. De igual modo, años más tarde otro jurista finlandés, Makkonen (2002) utiliza el término "discriminación interseccional" para referirse a "una situación en el que se da un tipo específico de discriminación y en el cual varios tipos de discriminación específica interactúan en el mismo tiempo". Él además hace una diferenciación entre la discriminación interseccional, la múltiple y la compuesta, términos que definen el modo en el que se da la discriminación por diversas causas. En el caso de la discriminación múltiple, Makkonen la define como "una situación en la que una persona sufre de discriminación en varios niveles, pero de una manera en la que la discriminación tiene lugar en un solo nivel a la vez" (2002: 10). La discriminación compuesta la describe como "una situación en la que varios tipos de discriminación se sumen entre sí y en un solo caso particular: un motivo de discriminación se suma a otra discriminación basada en otro motivo diferente creándose de esta manera una carga añadida a la situación inicial" (2002: 11). Liebel, Luhamaa y Gornischeff (2015: 24) retomando los tres conceptos ponen como ejemplos de: a) Discriminación interseccional: la esterilización

forzada a mujeres con discapacidad, ni las mujeres sin discapacidad ni los hombres con discapacidad se ven afectados por ello; b) Discriminación múltiple: una mujer discapacitada que es discriminada como mujer por tratar de salir adelante y por su discapacidad física al tratar de acceder a un edificio; c) Discriminación compuesta: la segregación laboral por ejemplo, al reconocer que algunos puestos de trabajo son específicamente femenino o masculinos, y al mismo tiempo se asocian determinados tipos de trabajo con personas de origen migratorio, o puestos que son considerados para la población "blanca" y en el que no se acepta gente de origen inmigrante. En definitiva, estas conceptualizaciones ponen de manifiesto la actuación de diversas causas de discriminación sobre un colectivo o individuo, y la complejidad en la investigación y análisis de las diferencias que llevan a la desigualdad. Y, por otro lado, la evidencia del uso de las adjetivaciones "interseccional" y "múltiple" en documentos de carácter institucional y el discurso académico es "sin duda un punto de partida para la investigación social, desde la cual se advierte una potencialidad de aprovechamiento sociológico *circa* un concepto emergente" (Valles, Cea y Domingo, 2017:147).

2. DIVERSAS REALIDADES DEL COLECTIVO DE INMIGRANTES CON DISCAPACIDAD

La discapacidad de las personas inmigrantes pueden tener distintos orígenes: genético, congénito (prenatales o perinatales) o adquirido. En este último caso la discapacidad puede adquirirse por enfermedad o accidente, ya sea en el país de origen, durante el proceso migratorio o en el país de acogida. La discapacidad es un factor de vulnerabilidad tanto para la población autóctono como la inmigrante, pero en el caso de la población inmigrante la situación se agrava por otros factores vinculados a las condición de inmigrante, como (Cabra, 2004 y Peñaherrera y Cobos, 2009):

a) La falta de documentación (permisos de residencia y trabajo) lo que limita o restringe la atención social de que pueden disponer.

b) Desconocimiento de los recursos asistenciales y prestaciones sociales.

c) Factores culturales inherentes a los propios inmigrantes.

d) Desconocimiento del idioma del país de acogida.

e) Las condiciones de precariedad de los inmigrantes en el trabajo, en cuanto a la vivienda, la salud…

f) La falta de arraigo en nuestra sociedad, pérdida de lazos sociales, desestructuración familiar…

El primer y más exhaustivo acercamiento al estudio de la discapacidad en el colectivo inmigrante en el contexto español, fue realizado por Díaz, Huete, Huete y Jiménez (2008). Este trabajo pretendió describir la población inmigrante con discapacidad en España, su realidad y necesidades. Se realizaron entrevistas en profundidad, grupos de discusión y cuestionarios, en los que participaron inmigrantes con discapacidad, familiares, profesionales expertos en migración y discapacidad, así como profesionales de entidades de atención directa a personas con discapacidad, inmigrantes e inmigrantes con discapacidad. Desde esta investigación se plantean diferentes trayectorias que pueden dar lugar a situaciones de vulnerabilidad distintas, y para las que existen cobertura también distinta por parte de las redes de apoyo (Díaz, Huete y Jiménez, 2009: 136):

— Adultos que tienen discapacidad y que realizan la migración.
— Adultos que han accedido a la situación de discapacidad después del proceso migratorio o asociación al mismo.
— Menores con discapacidad que han nacido en España y son hijos de inmigrantes.

Centrándonos en el colectivo de menores o jóvenes inmigrantes en edad de formación académica, podemos aún concretar más las situaciones de vulnerabilidad que pueden diferir según:

— Sean menores o jóvenes inmigrantes nacidos con discapacidad en el país de procedencia.
— Sean menores o jóvenes inmigrantes en los que la discapacidad se ha adquirido previo al proceso migratorio.
— Sean menores o jóvenes inmigrantes en los que la discapacidad se haya adquirido durante el proceso migratorio.
— Sean menores o jóvenes inmigrantes en los que la discapacidad se haya adquirido en el país de acogida.

Por su parte, Díaz, Huete, Huete y Jiménez (2008) trataron de explorar las variables que inciden en la integración de la personas inmigrantes con discapacidad, haciendo alusión a cómo puede afectar el momento en que se accede a la discapacidad y el tipo de discapacidad. Por el interés que puedan tener en el ámbito educativo, es interesante destacar algunas de sus conclusiones:

a. Incidencia del momento de adquirir la discapacidad

El momento en que se produce la discapacidad puede tener importantes consecuencias en el proyecto migratorio o trayectoria vital del inmigrante, ya que adquirir una discapacidad durante o tras el proceso migratorio puede repercutir de un modo crucial en las expectativas y posibilidades de la persona inmigrante. Cuando la discapacidad se produce durante el proceso migratorio o en el país de destino las expectativas probablemente cambien, y los objetivos se vean difuminados o difícilmente realizables, lo que crea una mayor situación de vulnerabilidad. Por otro lado, la adquisición de la discapacidad en el país de destino en determinadas circunstancias, permitirá el acceso a servicios específicos y certificados de discapacidad. Es el caso de los trabajadores inmigrantes, que suelen ejercer sus labores en sectores que por lo general son precarios y con una peligrosidad asociada.

Cuando el inmigrante ya padece una discapacidad en el país de origen probablemente llegará al país destino con unos objetivos factibles de alcanzar. Además la situación vivida en relación a la discapacidad en el país de origen puede ser un factor determinante en el proceso migratorio, pudiendo ser un motivo para emigrar. En países más empobrecidos en la atención a la discapacidad, apenas existen prestaciones económicas o recursos materiales a este colectivo, ni certificados de discapacidad, ni cuidados específicos… tratando la atención a la discapacidad como una cuestión de humanidad, más que como un derecho fundamental. Más aún, no en todos los países son vividas la discapacidad de la misma manera que en occidente (Díaz, Huete, Huete y Jiménez, 2008) En la india los niños con discapacidad son considerados parias y no reciben ni asistencia ni educación; en Camboya son considerados poseídos, la vergüenza les lleva a los padres a preferir no registrar a sus hijos con alguna discapacidad intelectual, por lo que oficialmente no existen. La concepción de enfermedad está determinada culturalmente, de manera que lo que para nosotros consideramos una enfermedad en determinados países pueden ser algo normal. Por ejemplo, para los tuareg, de los kel tamasheq, de Mali, mantienen un listado de lo que consideran deficiencia, que desde la visión occidental no lo son, por ejemplo el nacimiento ilegítimo, la inmadurez, fealdad… (Díaz, Huete, Huete y Jiménez, 2008) Al respecto, otros autores como Planella (2007), destacan la importancia de la consideración de la cultura de origen, o lo que denomina "mirada multicultural", no solo por el equipo que hace la primera acogida a los padres sino en toda la tarea de acompañamiento. Para ilustrarlo alude a la experiencia de Ayesha Vernon, una investigadora ciega de origen indio residente en el Reino Unido:

> "Mi ceguera supuso un importante golpe para mi familia. Pensaban que hubiera sido preferible que hubiese fallecido, en vez de convertirme en una carga para ellos. Mi ceguera suponía una tragedia aún mayor por ser chica (...) Estos nueve años que pasé fuera de casa y lejos de las normas tiránicas de mi padre desempeñaron un papel en mi liberación (…) Hubiesen querido tenerme en casa, sentada en un rincón, vegetando (Morris 1998 en Planella 2007, 129).

b. Incidencia del tipo de discapacidad

Atendiendo a la discapacidad, las dificultades de los individuos dependerán del grado de severidad y de dependencia, como para el resto de la población autóctona. No obstante cabe destacar algunas de las especificidades de los inmigrantes según su discapacidad (Díaz, Huete, Huete y Jiménez, 2008). En las deficiencias auditivas, los individuos tienen especiales dificultades en la comunicación, en el caso de los inmigrantes incluso con personas con la misma discapacidad, puesto que el lenguaje de signos no es el mismo en todos países. En la discapacidad física, la dificultad en la movilidad es común a la población autóctona, no obstante se acentúa más en este colectivo, teniendo en cuenta la sectorización de los trabajadores de los inmigrantes, quienes son relegados a determinadas ámbitos, como la construcción, la agricultura, limpieza doméstica y hostelería. Para la discapacidad intelectual y enfermedades mentales la concepción cultural de la discapacidad intelectual en el país de origen es también de considerar. Hacen mención a la relevancia especial de la enfermedad mental en el caso de los inmigrantes, ya que en el proceso migratorio son sometidos a una serie de duelos que favorecen lo que se ha denominado Síndrome de Ulises (que consiste en la no superación del duelo que viven a los largo del periodo de adaptación, presentando síntomas psicológicos como el estrés, la ansiedad…). Tal y como señalan Díaz et al. (2008) "aunque el síndrome de Ulises no es una enfermedad mental, puede ser la antesala, sobre todo si esa persona tiene especial predisposición genética para ello, si ha tenido antecedentes de enfermedad, o si le falta la red de apoyo material y afectivo necesaria para atenuar los estresores a los que se ve sometida" (Díaz, Huete, Huete y Jiménez, 2008: 198).

3. "INTERSECCIONALIDAD" EN LA LEGISLACIÓN Y LOS DERECHOS PARA LA INTEGRACIÓN

En el marco legislativo ya en 2013 la Agencia Europea para los Derechos Fundamentales (FRA) en su Informe *Desigualdad y la discriminación en la asisten-*

cia sanitaria se hace eco de la carencia de un marco normativo que "establezca disposiciones para hacer frente a la discriminación múltiple". El informe de la Comision Europea, de 2007, *Tackling multiple discrimination*, refiriéndose a la legislación de los diferentes Estados miembros, recoge un estudio con expertos que demuestra la ausencia de artefactos normativos en los diferentes Estados miembros en torno a la discriminación múltiple. Tan solo tres países, Austria, Alemania y España, tienen una legislación que reconoce específicamente la discriminación múltiple. Para España se menciona la Ley de Igualdad, Ley Orgánica 3/2007, en cuyo art. 20 se señala la necesidad de "… Diseñar e introducir los indicadores y mecanismos necesarios que permitan el conocimiento de la incidencia de otras variables cuya concurrencia resulta generadora de situaciones de discriminación múltiple en los diferentes ámbitos de intervención". Pese este reconocimiento en la legislación española, esta no llega a dar respuesta a la vulnerabilidad de determinadas "categorías" de inmigrantes, es decir, los no residentes.

El régimen de derechos y deberes de los extranjeros en España se rige por lo dispuesto en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero (BOE del 24 de enero), modificada por tres leyes posteriores: Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre y la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre. En esta legislación se distingue entre extranjeros residentes y no residente, es decir, entre los que están provistos de la autorización administrativa preceptiva y quiénes no.

Los extranjeros residentes tienen derecho a acceder a las prestaciones y servicios de la seguridad social y a las prestaciones sociales y servicios sociales, tanto generales y básicos, como específicos, en las mismas condiciones que los españoles (art. 14 LO 4/2000). Por lo tanto, en este caso los extranjeros residentes con discapacidad pueden obtener el reconocimiento del grado de discapacidad y acceder a las prestaciones sociales y económicas de seguridad social y de asistencia social. En cuanto a la asistencia sanitaria tienen dicho derecho en las mismas condiciones que los españoles (art. 12, LO 4/2000).

En la otra "categoría" de extranjeros, los no residentes, solo tienen derecho a los servicios y prestaciones sociales básicas (art. 14 LO 4/2000). Tales como los servicios sociales generales de los Ayuntamientos o Comunidades Autónomas y obtener asesoramiento, información y las intervenciones y prestaciones sociales básicas que prestan tales Administraciones (Cabra, 2004). Los no residentes al no poder darse de alta en la seguridad social, están privados de las prestaciones del sistema de seguridad social. Así pues, no pueden obtener el certificado de discapacidad ni las prestaciones sociales o económicas específicas de seguridad social. Sí tienen derecho a la asistencia sani-

taria en las mismas condiciones que los españoles, siempre que se encuentren inscritos en el padrón del municipio en el que residan habitualmente. Además de: a) los menores de dieciocho años; b) aquellos casos de urgencia por enfermedad grave o accidente, cualquiera que sea su causa, y a la continuidad de dicha atención hasta la situación de alta médica; c) las embarazadas (art. 12, LO 4/2000).

Así pues, los extranjeros con discapacidad, menores de dieciocho años, que tengan su domicilio habitual en España, tendrán derecho a recibir el tratamiento, servicios y cuidados especiales que exija su estado físico o psíquico (art. 14, LO 4/2000).

Si bien para abordar la integración escolar del alumnado inmigrante con discapacidad, el derecho a la educación es fundamental, los dos derechos anteriormente mencionados están también vinculados, ya que la atención sanitaria y las prestaciones y servicios sociales inciden en el estado y desarrollo del menores y, por lo tanto, en el "éxito" escolar. En cuanto al Derecho a la Educación partiremos de la asunción de que la educación es un derecho fundamental recogido en el artículo 27 de la Constitución 1978, que expresa que "todos tienen derecho a la educación" y en el art. 49, donde se reconoce que "los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos". Específicamente al referirnos a la ley de extranjería que regula sus derechos y de deberes, encontramos que la vulnerabilidad está especialmente presente en la enseñanza no obligatoria para los inmigrantes con discapacidad en situación de irregularidad.

Atendiendo a las dos categorías legalmente reconocidas, la ley de extranjería establece que para (art. 9):

a) Los Residentes: los extranjeros menores de dieciocho años tienen el derecho a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria e infantil, condicionada a la existencia de plazas, así como la posobligatoria y el acceso al sistema público de becas y ayudas.

b) Los No Residentes: los menores de dieciocho años tienen derecho a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, e infantil, condicionada a la existencia de plazas y el acceso al sistema público de becas y ayudas. Por lo que quedan excluidos del acceso a la enseñanza posobligatoria los extranjeros no residentes mayores de edad.

Es destacable la situación de los menores que llegan a España y en ella alcanzan la mayoría de edad, suponiendo una pérdida abrupta de todos sus derechos y el comienzo de una trayectoria de vida con grandes dificultades.

En este contexto, Aguirre y Miguel (2011: 205) consideran "necesario adoptar políticas sociales en materia de inmigración puesto que, existe un vacío legal si la persona con diversidad funcional se encuentra en una situación de irregularidad, impidiéndole acceder a los servicios de atención, valoración y diagnóstico de la diversidad del ámbito público para garantizar una integración de calidad". Y en la misma línea, Heredia y Ortega (2017: 25) señala la necesidad de:

.. tener en cuenta para el diseño de políticas de inclusión efectivas el caso de los inmigrantes con discapacidad, para ajustar y coordinar la normativa cubriendo todos los supuestos: personas con o sin residencia legal, ya que las normas permiten la concesión de la autorización de residencia a extranjeros que acrediten sufrir una enfermedad sobrevenida de carácter grave que requiera asistencia sanitaria especializada, no accesible en su país de origen, y que el hecho de ser interrumpida o de no recibirla supusiera un grave riesgo para la salud o la vida, pero no incluye, y por supuesto no se menciona, el caso de los ciudadanos extranjeros con discapacidad.

4. ¿QUÉ SABEMOS DE ESTA REALIDAD EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ESPAÑOL?

En el contexto español como en otros países los trabajos sobre el binomio que abordamos son muy escasos. Se ha realizado una búsqueda en las principales bases de datos de producción científica hispana para el área de educación, es decir, Dialnet, Indices Csic, así como en google académico. En la misma se ha encontrado un total de 10 documentos. En los criterios de búsqueda y selección no se ha restringido el periodo temporal; se ha considerado todo tipo de documentos (artículos, memorias de investigación, comunicaciones de Congresos publicados online, trabajos fin de grado, trabajos fin de master); y limitado a la producción realizada en el contexto español.

De los diez documentos tan solo cuatro hacen referencia directamente a la inmigración con discapacidad en el ámbito educativo:

— Los trabajos 1 y 2: abordan el aprendizaje de la lengua castellana en inmigrantes discapacitados. El primero plantea un modelo didáctico de ELE (Español como Lengua Extranjera) para inmigrantes con discapacidad intelectual y segundo analiza la intervención logopédi-

ca en el caso concreto de una alumna inmigrante marroquí con discapacidad ligera.

— Los trabajos 3 y 4: se centran en el ámbito de la enseñanza superior. Concretamente el tercero trata de analizar la presencia de estudiantes inmigrantes con discapacidad en la educación superior (concretamente en la Universidad Complutense de Madrid). El cuarto intenta identificar la presencia de la temática "interculturalidad y discapacidad" en Planes de estudios superiores (concretamente en los Planes de estudios de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y el Master de Educación Especial, todos ellos de la Universidad de Almería).

Desde el punto de vista metodológico el trabajo 1 es una propuesta didáctica, el trabajo 2 un estudio de caso, y el trabajo 3 y 4 son investigación basadas en el análisis documental. A continuación pasamos a esbozar los datos más relevantes de dichos trabajos.

En cuanto a las aportaciones de carácter didáctico, Domínguez (2009) hace una propuesta dirigida a niños inmigrantes con una discapacidad intelectual leve, mayores de 7 años alfabetizados en su lengua materna y con conocimiento del alfabeto latino. El objetivo principal de la propuesta es el desarrollo de una competencia comunicativa en español a nivel lingüístico, operacional, social y estratégicas. Este trabajo debe considerarse con cautela pues es el resultado de un Trabajo Fin de Master, en el que la autora reconoce no haberlo puesto en práctica y, por lo tanto, comprobar la eficacia. Más allá de la batería de actividades para el aprendizaje del español como L2 (segunda lengua), cabe destacar que la autora hace referencia a algunas conclusiones de un trabajo previo de Rondal (2001), basadas en la teoría de Cummins, que sugieren que el aprendizaje sistemático de una segunda lengua puede empezar hacia los ocho años con niños que presentan retraso ligero. Esta consideración está basada en la hipótesis que mantiene que los niños con retraso ligero desarrollan el habla y el lenguaje de un modo similar a los niños "normales", con excepción de la velocidad del desarrollo y del estado final alcanzado. Con respecto a las personas con deficiencia mental moderada y severa, Rondal (2001) concluye que no es antes de los diez o doce años, o aún más tarde, cuando se establece una competencia lingüística más o menos comparable a la de niños de desarrollo normal de cuatro o cinco años. En estos casos Ronal no aconseja un entrenamiento sistemático en la segunda lengua antes del fin de la adolescencia, y señala que si la educación bilingüe no se considera muy necesaria en estos casos, se podría evitar pues se corre el riesgo de desestabilizar sus limitados conocimientos lingüísticos.

El segundo trabajo, de Godoy, Moreno, Suárez y García-Baamonde (2011) presenta la intervención logopédica en el caso de una niña de 8 años de origen marroquí con discapacidad intelectual ligera y con graves problemas de lenguaje, derivados de su lengua de origen y agravados por su discapacidad. El objetivo principal de la intervención fue potenciar la comunicación, la expresión y la comprensión verbal de la niña en castellano, para favorecer su desarrollo lingüístico. Se intervino en los cuatro niveles del lenguaje: morfología, sintaxis, semántica y pragmática. La administración de una prueba estandarizada de evaluación del lenguaje previa y posterior a la intervención pone de manifiesto una mejora significativa, aunque los peores resultados se siguen manteniendo en el módulo de morfología.

En el ámbito de la enseñanza superior, Aguirre y Miguel (2011) trataron de cuantificar la evolución del alumnado inmigrante con discapacidad en la educación superior concretamente en la Universidad Complutense de Madrid, recopilando los datos recogidos por la Oficina de Integración de personas con discapacidad (OIPD), desde su creación, en el periodo 2003-2011. El análisis de los datos aportados por la OIPD ha puesto de manifiesto que en el periodo estudiado no se ha podido verificar la hipótesis de partida, que señalaba un aumento del 5% de estudiantes inmigrantes con discapacidad con respecto a los estudiantes con discapacidad españoles que acceden a la UCM, porque no se registraron datos para cada curso. Sin embargo, si se encontró que para el curso 2010-2011 del total de estudiantes con discapacidad el 6,06% son inmigrantes (es decir, 20 alumnos inmigrantes con discapacidad de un total de 333 alumnos con discapacidad), es decir, un 1% más que el porcentaje de la hipótesis planteada. Esto demuestra, según las autoras, que se está produciendo un gran avance en la comunidad, eliminando posibles discriminaciones y las desigualdades sociales, dando lugar a una Universidad Intercultural dentro del Espacio Europeo de Educación Secundaria (EEES). Aguirre y Miguel sugieren la conveniencia de la intervención de los trabajadores sociales a nivel individual, grupal y comunitario en el ámbito educativo, pues apunan que estos profesionales reciben formación específica en discapacidad e interculturalidad. Señalan su posible labor de sensibilización con estudiantes, cuerpos docentes, trabajadores y demás miembros de la comunidad educativa. Considerando las aportaciones realizadas por este trabajo debemos apuntar que realmente no hace una comparativa de la evolución del alumnado inmigrante con discapacidad pues no se disponen de los datos para ello, sino que se limita a presentar el dato relativo al curso 2010-11. Por otro lado, se llega a una conclusión excesivamente positiva sobre la interculturalidad, tanto en la sociedad como en la Universidad, pues está poco fundamentada y basada en datos escasos y parciales.

Por último, el estudio más reciente, el de Figueredo, Pérez y Sánchez (2017) trata de analizar la formación inicial ofertada por la Universidad de Almería a través del Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y el Master en Educación Especial para el curso 2017-18. Para ello examinaron las memorias vigentes, los Planes de estudio y las guías docentes de las tres titulaciones y el master. Una de las principales conclusiones apunta que se ha hecho mucho énfasis en tratar la multiculturalidad, pero en muy pocas asignaturas se habla de ambos términos, a excepción de las específicas, como ocurre en la mención en educación especial. Señalan que algo similar a lo que sucede en la formación del profesorado se da en las aulas de los centros escolares, o bien nos centramos en trabajar la discapacidad, o bien en la multiculturalidad, pero no ambas, y si se hace es en las asignaturas que incluyen competencias y contenidos referentes a las otras culturas, pero las asignaturas que trabajan la interculturalidad no conciben la discapacidad. Por lo que las autores destacan que:

> "…hemos asumido esta nueva tendencia de trabajar con las diferentes culturas, pero aún nos queda mucho trabajado para que se siga teniendo en cuenta la discapacidad como un elemento necesario en la formación de todo el profesorado y no solo de los especialistas" (2017: 72).

Por otro lado, Figueredo, Pérez y Sánchez (2017: 61) además del análisis curricular, hacen una propuesta de los recursos humanos que consideran necesarios para la inclusión del inmigrante con discapacidad:

a) Como personal externo al cuerpo docente:

- Los coordinadores en los diferentes niveles educativos, cuya tarea principal es la organización y garantizar la educación a este tipo de alumnado.
- Los especialistas expertos en migración, como pueden ser; educadores sociales o psicólogos, cuyo trabajo no solo se centra en el alumnado, sino que también pueden asesorar a docentes y familias.

b) Como personal propio del cuerpo docente del centro educativo, los siguientes especialistas:

- Los docentes nativos que actúan como auxiliares, profesores cuya lengua materna sea la misma que la del alumnado en cuestión.
- Los maestros de educación especial que actúan como mediadores entre las diversas culturas del aula.
- Los expertos en pedagogía que actúan como intérpretes culturales.

Además de esta propuesta de recursos humanos, destacan las Adaptaciones Curriculares Individualizadas, como una medida de apoyo fundamental, así como el trabajo en equipo, no solo entre los profesores, sino entre estos y otros profesionales que traten con este alumnado. Para concluir, los autores señalan que aún sigue siendo un reto la formación inicial y permanente, la colaboración del profesorado con otros servicios, un proceso de reflexión de la práctica docente y la evaluación del alumnado.

5. PARA CONCLUIR

A lo largo de este capítulo se ha puesto de manifiesto el extremadamente desconocimiento, tanto cuantitativo como cualitativo, de la situación actual de colectivo de inmigrantes discapacitados en España. Si bien este desconocimiento es integral, destacaremos, por los intereses de este trabajo, lo referido a la situación de los menores y jóvenes inmigrantes con discapacidad en el sistema educativo español. Este es, por lo tanto, un objeto de estudio por explorar. De especial interés sería el análisis de trayectorias escolares que permita perfilar las situaciones de discriminación y desprotección educativa de este colectivo. Debemos considerar que el tamaño de los colectivos discriminados no determina el grado de importancia e interés del problema. Una escuela inclusiva debe velar por cualquier colectivo en situación de vulnerabilidad, por sus derechos, garantizar no solo el derecho a acceder a la educación sino a una educación de calidad. Esto es, responder a las necesidades de todos sus alumnos, proporcionando una educación común y normalizada, justa, en igualdad de oportunidades y democrática. Igualmente importante y necesario es garantizar el derecho a la diferencia, cual sea el motivo de la misma, y el respeto de sus peculiaridades.

Teniendo en cuenta las lagunas existentes, consideramos útil el modelo de análisis integral que proponen Traina y Caldin (2015), a través del cual podemos llegar a conocer y comprender que significa ser inmigrante y discapacitado en términos de discriminación y exclusión. En primer lugar, resumen las principales cuestiones a tener en cuenta para abordar esta doble vulnerabilidad. Estas son (Traina y Caldin, 2015: 188-189):

— Las causas de la inmigración;

— La intersección entre la discapacidad, raza, cultura, pobreza, género (incluyendo el estatus legal en el proceso inmigratorio);

— La reconstrucción de las vidas de personas con discapacidad en el país de origen (incluido actitudes culturales y expectativas sociales);

— El tratamiento en el país de acogida (incluido el tratamiento médico y la educación);

— Las políticas dirigidas a los inmigrantes con discapacidad (incluyendo medidas específicas de bienestar);

— Los servicios sociales (incluidas las formas de participación y las barreras a la inclusión);

— Los recursos y ayudas (incluidos servicios, tecnologías, etc.);

— Las prácticas para el respeto de los Derechos Humanos y Civiles (incluyendo a la justicia social).

Para recabar información sobre estas cuestiones Traina y Caldin (2015) plantean un enfoque integrado y holístico utilizando un "mapa contextual" como herramienta para esquematizar la información. Dicho "mapa contextual" está constituido por tres ejes de trabajo:

— Eje "z": sectores de la vida (educación, atención sanitaria, el vivir y la participación).

— Eje "x": recursos y ayudas (servicios y productos, tecnología, actitudes y expectativas, y la política, etc.).

— Eje "y": barreras (barreras lingüísticas, socioculturales, económicas y del entorno).

La idea que proponen es utilizar el mapa para abordar las diversas cuestiones de manera transversal, teniendo en cuenta la multitud de aspectos que están estrechamente relacionado con los ámbitos de la discapacidad y la inmigración. Si bien la escuela y los servicios educativos ejercen un rol clave en los procesos de inclusión no solo educativa, sino social (ya que es un canal para acceder a otros servicios) la condición de inmigrante con el agravante de la discapacidad es un fenómeno que requiere ser abordado de manera estructural a través de un enfoque holístico.

Dicha propuesta puede servir tanto a los profesionales de la investigación como a los profesionales de la educación, en el esfuerzo no solo por comprender holísticamente las situaciones de desventaja y discriminación interseccional experimentadas por los niños y niñas inmigrantes con discapacidad, sino para poder orientar posibles intervenciones integradas. En definitiva, para comprender los obstáculos, pero también para diseñar las soluciones para superarlos o, al menos, minimizarlos.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). Multiculturalidad y necesidades educativas especiales. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Aguirre, R. y Vicente, C. M. (2011). Estudiantes inmigrantes con diversidad funcional en la Universidad de Madrid: nuevos retos para la intervención del Trabajo Social. *Revista Documentos de Trabajo Social*, nº 50, 198-214.

Cabra de Luna, M. Á. (2004). Marco jurídico aplicable a las personas inmigrantes con discapacidad. Jornadas "Las otras inmigraciones/Las otras discapacidades: Inmigración y Discapacidad". Organizado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Madrid, 13 de Julio de 2004. Fuente:http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7619/8-4-2/marco-juridico-aplicable-a-las-personas-inmigrantes-con-discapacidad-[ponencia].aspx

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. The University of Chicago Legal Forum, 139-167. Http://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf

De la Hera Díaz, A. (2012). El acceso a servicios de personas inmigrantes con discapacidad: estudio de una realidad invisible. Trabajo Fin de Máster. Master Universitario en Antropología aplicada: Salud y Desarrollo comunitario. Universidad de Salamanca. Fuente: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121115/1/TFM_HeraDiazA_Inmigrantes.pdf

Díaz, E., Huete, A. y Jiménez, A. (2009). Inmigrantes con discapacidad en España. *Revistas Zerbitzuan*, nº45, 135-136.

Díaz, E., Huete, A., Huete, Mª Á. y Jiménez, A. (2008). Las personas inmigrantes con discapacidad en España. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Domínguez Fernando, Mª (2009) La enseñanza del español a inmigrantes con discapacidad. Dosieres segundas lenguas e inmigración, nº 20. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Fuente: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART13183/ense%C3%B1anza_del_espa%C3%B1ol_a_inmigrantes.pdf

European Union Minorities and Discrimination Survey (EU MIDIS) (2011). Data in Focus Report 5. Multiple Discrimination. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). Fuente: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1454/EU_MIDISDiF5-multiple-discrimination_EN.pdf

European Commission (2007). Tackling Multiple Discrimination. Practices, Policies and Laws. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Figueredo, V., Pérez, Mª D. y Sánchez, A. (2017). Interculturalidad y discapacidad: un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación inclusiva.* Vol. 10, Nº 2, 57-76.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) (2010). EU-MIDIS European Union Minorities and Discrimination Survey. Data in Focus report 5: Multiple Discrimination. Luxembourg: Publications Office.

Godoy Merino, Mª J., Moreno Manso, J. M.; Suárez Muñoz, Á. y García-Baamonde Sánchez, Mª E. (2011). Intervención logopédica en una alumna inmigrante con discapacidad intelectual ligera. *Boletín de AELFA*, 11 (3), 79-83.

Gómez Castaño, B. (2004). Inmigración y discapacidad desde la óptica de las administraciones territoriales. Jornadas "Las otras inmigraciones/Las otras discapacidades: Inmigración y Discapacidad". Organizado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI). Madrid, 13 de Julio de 2004. Fuente: http://sid.usal.es/libros/discapacidad/7630/8-4-2/inmigracion-y-discapacidad-desde-la-optica-de-las-administraciones-territoriales-[mesa-de-experiencias].aspx

Heredia, Lerdys y Ortega, Alfonso (2017). Discapacidad e inmigración ¿un reto superado? I Congreso Nacional de Derecho de la Discapacidad, 15-17 de noviembre de 2017, Elche (Alicante). Organizado por CERMI y la Fundación Derecho y Discapacidad. Fuente: http://congreso.fderechoydiscapacidad.es/wp-content/uploads/2017/11/HerediaSa_nchezLerdysYOrtegaGime_nezAlfonso.pdf

Liebel, M., Luhamaa, K. y Gornischeff, K. (2015). El derecho a la no discriminación. Las bases y conceptos de los Derechos Humanos. En D. Kutsar y H. Warming, Hanne, *Los niños y la no discriminación.* Estonia. University Press of Estonia, 11-30

Makkonen, T. (2002). Multiple, Compound and Intersectional Discrimination: Bringing the experience of the Most Marginalized to the Fore. Abo Akademi University.

Peñaherrera, M. y Cobos, A. (2009). Inmigración y discapacidad: una aproximación a las "otras" discapacidades. *Revista Portularia*, Vo. IX, 41-46.

Planella, J. (2007). Discapacidad intercultural: una mirada Antropológica. *Cuadernos Inerculturales*, Vol. 5, nº9, 119-133.

Rondal, J. A. (2001). Bilingüísmo en el retraso mental: nuevas perspectivas. *Revista Logopepedia, Foniatría y Audiología.* Vol. 21, nº1, 17.

Traina, I. y Caldin, R. (2015). La múltiple discriminación de niños con discapacidad de origen inmigrante. En Kutsar, Dagmar y Warming, Hanne, *Los niños y la no discriminación. Estonia.* University Press of Estonia, 11-30.

Valles, M. S., Cea, Mª A. y Domínguez, G. (2017) Discriminación múltiple e inmigración: huellas de discurso institucional, académico y de la población. *Revista Española de Investigación Sociológica*, nº 159, 135-150.

Inclusión de la mujer inmigrante

Isabel Damiana Alonso López

Ana Manzano-León

Joaquín Álvarez Hernández [1]

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos veinte años, España, país de emigrantes durante los años 60 y 70 del siglo XX, principalmente, se ha convertido en receptor de millones de inmigrantes buscando lo que una vez pretendían muchos españoles: mejorar sus vidas y las de sus familias. En 1998, en el país solo residían, según el padrón recogido por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 1,6% de extranjeros; los últimos datos publicados el 8 de enero de 2020 por dicha fuente, la población extranjera alcanza el 10,7%, aunque su máximo, según registro, fue en 2014 con el 12,19% traducido en 5,7 millones. Sin embargo, la crisis económica que sufrió España en 2008 afectó a toda la ciudadanía, incluyendo a la población inmigrante, volviendo a sus lugares de origen muchos de ellos. El padrón refleja esas fluctuaciones y en 2016 indica que más de un millón de personas extranjeras han abandonado la nación durante los últimos años; 4,6 frente a los 5,7 de 2011 (Delle y Alameda, 2017). No obstante, durante los últimos años, dicha población ha ido aumentando progresivamente como se destaca a continuación.

Según el INE, a través de su publicación "Notas de prensa" con fecha 8 de enero de 2020 (p. 1) indicó lo siguiente: "La población residente en España aumentó en 163.336 personas en la primera mitad del año y se situó en 47.100.396 habitantes a 1 de julio de 2019. Es la primera vez que se superan los 47 millones de habitantes." Añade, además, en su página 2 que "El número de extranjeros aumentó en 183.073 personas durante el primer semestre de 2019, hasta un total de 5.023.279 a 1 de julio de 2019. Este incremento respondió, en gran medida, a un saldo migratorio positivo de 205.678 personas." Destaca que "El crecimiento poblacional de España se debió al incremento de la población de nacionalidad extranjera, ya que la de nacionalidad española se redujo" (Opus. Cit.).

1 Universidad de Almría, jalvarez@ual.es

La siguiente imagen desglosa el total de la población por sexo y el número de extranjeros residentes en el país a fecha del 1 de enero de 2019 y publicado el 8 de enero del corriente por el Instituto Nacional de Estadística:



Cifras de población

Población residente en España

		Valor	Variación semestral
Población total	1	47.100.396	0,35
Hombres	1	23.089.389	0,35
Mujeres	1	24.011.006	0,35
Extranjeros	1	5.023.279	3,78

La suma de los datos desagregados puede diferir del total debido al redondeo
1. Datos de 1 de julio de 2019 (Provisional)

La operación estadística **Cifras de población** proporciona una medición cuantitativa de la población residente en España, en cada comunidad autónoma, en cada provincia y en cada isla (en las provincias insulares), desagregada según características demográficas básicas, como el sexo, el año de nacimiento, la edad, la nacionalidad y el país de nacimiento. Se publica una serie poblacional desde el año 1971 que se obtiene de las estimaciones intercensales de la población, para el período 1971-2012, y de la propia operación Cifras de población, a partir de 2012.

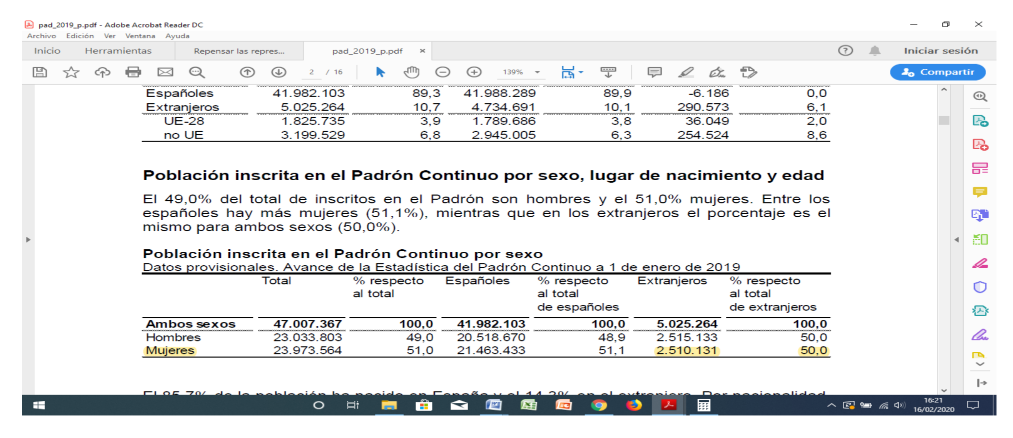
Los datos así obtenidos se emplean como cifras poblacionales de referencia en todas las operaciones estadísticasque el INE realiza (encuestas, Contabilidad Nacional, indicadores, etc.) y se transmiten a nivel internacional como datos oficiales de la población de España a todos los efectos.

Fuente: www.ine.es (2020)

En la nota de prensa del pasado 11 de abril de 2019 (p. 1), el INE, publicó que “Del total de población, el 89,3% tiene nacionalidad española y el 10,7% extranjera. Durante el año 2018 el número neto de españoles desciende en 6.186 personas (un -0,01%), mientras que el de extranjeros aumenta en 290.573 (un 6,1%).” Continúa mostrando que:

> En cuanto a los extranjeros, su número crece por segundo año consecutivo, y el incremento experimentado durante 2018 es casi el doble que el registrado el año anterior. La cifra de extranjeros empadronados no se situaba por encima de cinco millones de personas desde 2014 (Opus cit.).

En la imagen que se muestra a continuación extraída de dicha Nota de Prensa, el INE destaca que el 50% de la población extranjera es mujer, ascendiendo a un número superior a los 2.5 millones:



Españoles	41.982.103	89,3	41.988.289	89,9	-6.186	0,0
Extranjeros	5.025.264	10,7	4.734.691	10,1	290.573	6,1
UE-28	1.825.735	3,9	1.789.686	3,8	36.049	2,0
no UE	3.199.529	6,8	2.945.005	6,3	254.524	8,6

Población inscrita en el Padrón Continuo por sexo, lugar de nacimiento y edad

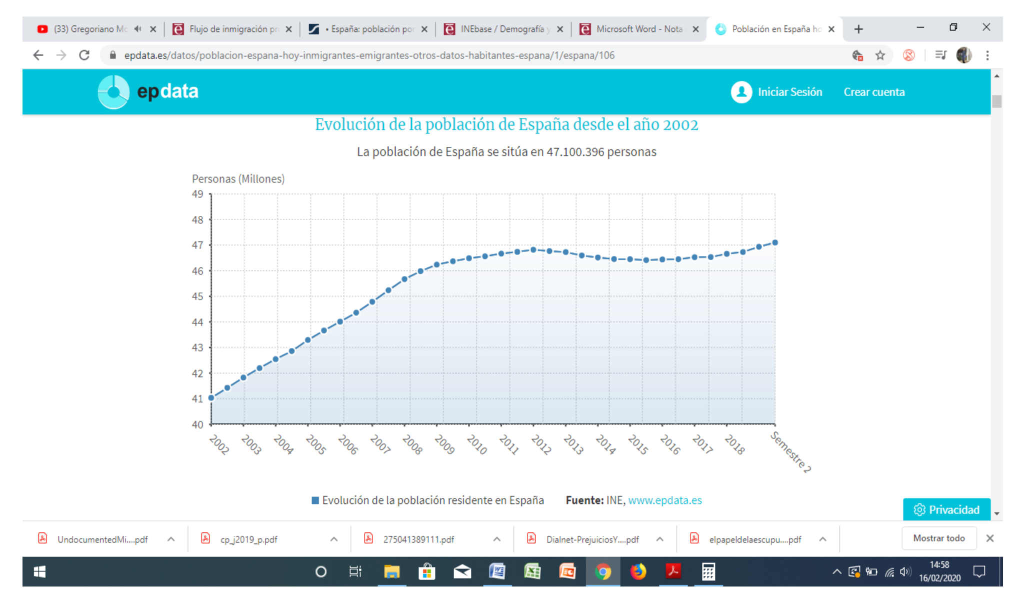
El 49,0% del total de inscritos en el Padrón son hombres y el 51,0% mujeres. Entre los españoles hay más mujeres (51,1%), mientras que en los extranjeros el porcentaje es el mismo para ambos sexos (50,0%).

Población inscrita en el Padrón Continuo por sexo

Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2019

	Total	% respecto al total	Españoles	% respecto al total de españoles	Extranjeros	% respecto al total de extranjeros
Ambos sexos	**47.007.367**	**100,0**	**41.982.103**	**100,0**	**5.025.264**	**100,0**
Hombres	23.033.803	49,0	20.518.670	48,9	2.515.133	50,0
Mujeres	23.973.564	51,0	21.463.433	51,1	2.510.131	50,0

Fuente: *INE (2019, p. 2). Nota de Prensa.*



El Instituto Nacional de Estadística destaca con claridad el aumento de la población en España, no así la de origen que se encuentra en retroceso. En la siguiente imagen puede observarse el crecimiento de la ciudadanía en el país:

Fuente: www.epdata.es (2020)

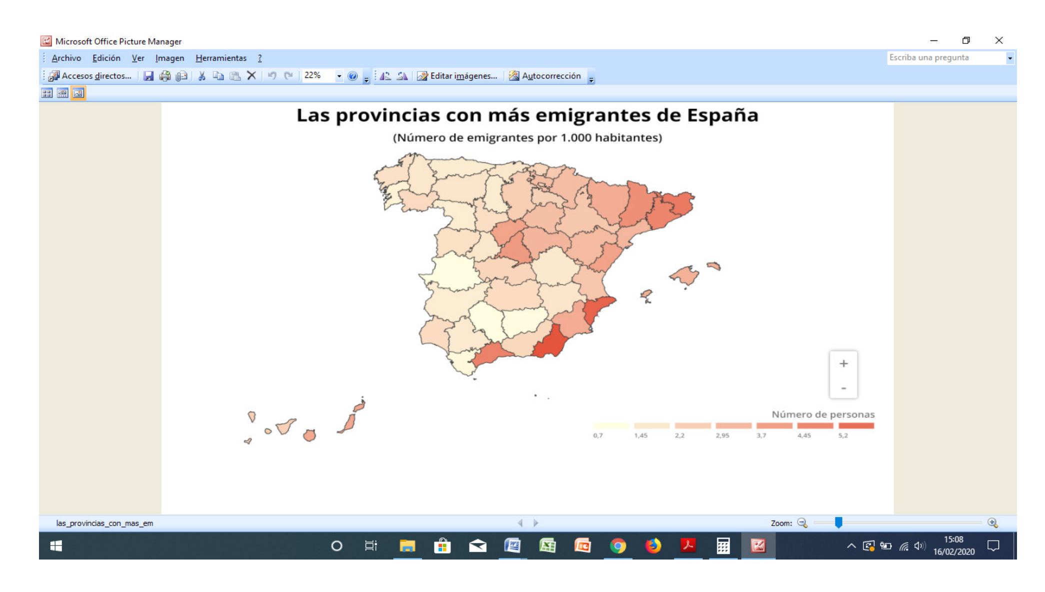
A continuación se destacan las principales nacionalidades junto con el número de residentes correspondiente:

Tabla 1
Población residente extranjera por nacionalidades hasta el 1 de julio de 2019

Nacionalidad	Población Residente
Marruecos	734.402
Rumanía	669.222
Reino Unido	295.067
Italia	256.269
Colombia	227.102
China	193.207
Venezuela	158.218
Alemania	139.201
Ecuador	133.201
Bulgaria	123.403
Francia	114.384
Ucrania	105.414
Portugal	104.412
Honduras	97.824
Perú	89.545

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2020)

Desde que España es país receptor de personas inmigrantes, y a pesar de haber fluctuado en su número, la sociedad ha sufrido transformaciones. Ya no es la misma. El número de residentes extranjeros en cada provincia y comunidad tampoco lo es ni su reparto es proporcional. A continuación se muestra un mapa de España sombreado en función de los porcentajes: a mayor incremento de dicha población, más intenso es el color.



Fuente: www.epdata.es (2020)

Como los datos revelan, la población extranjera se incrementa, y con ella, el número de mujeres, llevando consigo su cultura, su religión, sus tradiciones, sus roles y su forma de entender la vida, que no siempre coincide con las leyes y normas del país de acogida. Es ahí donde la inclusión de éstas, desde tierna infancia y hasta la adultez se hace prioritaria para garantizar sus derechos y deberes, junto a la población de origen que ha de hacer un esfuerzo de comprensión, empatía y solidaridad. "La inmigración internacional, fundamentalmente procedente del norte de África, América Latina y Europa del Este, ha originado cambios profundos en la estructura social que requieren un replanteamiento de las formas tradicionales de distribución de los derechos formales" (Solé, Serradell y Sordé, 2013, p. 52).

1. INCLUSIÓN DE LA INMIGRACIÓN

La Real Academia Española, define el concepto *inclusión* en su segunda acepción como "[2]Conexión o amistad de alguien con otra persona", y el verbo *incluir* en sus dos primeras definiciones como "[1]Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites; [2]Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita."

Incluir dentro de una sociedad a una o muchas personas procedentes de otros lugares ajenos a la misma afecta a diferentes ámbitos de ésta como pue-

den ser convivencia, sanidad, educación, igualdad de oportunidades laborales, contratación, vivienda, tributación, pensiones, etc., es decir, proporcionar servicios integrales para mejorar la inclusión e integración de este colectivo. Para ello el gobierno correspondiente y su ciudadanía han de realizar esfuerzos económicos, sociales, legislativos que garanticen los derechos y deberes de estas personas inmigrantes dentro del país de acogida. Agatlelo y LeVoy (2016) indican que los planes del gobierno español de inserción laboral de este colectivo no están siendo lo suficientemente efectivos:

> Los planes carecen de medidas concretas que den respuesta a sus necesidades de integración a largo plazo, particularmente en lo que se refiere al acceso al mercado laboral y formación profesional, así como a las condiciones que los ponen en riesgo de pobreza y exclusión social – el acceso a permisos de trabajo, segmentación del mercado laboral, su sobre-representación en el mercado informal así como las barreras lingüísticas (p. 2).

La situación del país con una de las tasas de desempleo más elevadas de la Comunidad Europea con un 13,7% a fecha de Diciembre de 2019, sólo superado por Grecia con un 16,6%, no ofrece el mejor marco laboral para el conjunto de la población española (Datosmacro, 2020). Sin embargo, el Plan Nacional de Reformas (2019) recoge varias medidas sociales que pretenden mejorar las condiciones de vida y la integración de la población inmigrante, tal y como se muestra en los siguientes apartados de dicho plan: en el *2.5.5. Gestión de la inmigración y atracción del talento* (p. 33) indica el refuerzo "del sistema de contrataciones circulares en origen en el marco de una política de migración bien gestionada, en línea con la Agenda 2030, el Pacto Global de Migraciones y la Agenda Europea de Migración para conseguir una migración ordenada, regular y segura". En su apartado *2.6.1. Lucha contra la pobreza y la exclusión social* (p. 34) destaca el Real Decreto-Ley 8/2019 que incluye medidas de carácter urgente para la protección social y la lucha contra la precariedad laboral "incrementando las asignaciones económicas familiares por hijo a cargo hasta los 341 euros anuales con carácter general (1,3 millones de niños en riesgo de pobreza afectados), y aumenta hasta los 588 euros para las familias en situación de pobreza severa (630.000 niños afectados)." En el punto *2.6.6. Integración de los inmigrantes* (p. 37) muestra la intención del gobierno en gestionar "la diversidad del fenómeno inmigratorio y la introducirá en todas sus políticas públicas: educación, salud, empleo, vivienda, mujer, infancia, participación, convivencia y vecindad". Estas acciones se llevarán a cabo "a través de un nuevo Plan Estratégico de ciudadanía e Integración asentado en cuatro principios básicos: igualdad, ciudadanía, interculturalidad e inclusión social, para facilitar la integración de los inmigrantes […]" (Opus cit.).

En el ámbito educativo, la inclusión de los menores de 18 años de cualquier origen y situación, está garantizada por ley. Es un derecho recogido en la Constitución española de 1978 en su artículo 27; en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social y su actual Real Decreto 557/2011; en la Ley Orgánica 1/1996 del 15 de enero, de protección jurídica del menor y cuyo texto consolidado fue modificado el 29 de julio de 2015, por ejemplo.

2. LA MUJER INMIGRANTE Y LA IGUALDAD REAL

La Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada en París el 10 de diciembre de 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas marca un antes y un después en las relaciones humanas, valores y principios, pues establece los derechos humanos fundamentales de todas las personas que habitamos y convivimos en nuestro hogar común llamado Tierra. Uno de esos derechos es el de *igualdad* y en la *no discriminación* por sexo, raza, color, religión, o por cualquier otro aspecto recogido en varios de sus artículos como el 1, 2, 7, sin embargo, la realidad difiere de conseguirlo. Kofi Annan, Secretario General de la Organización de Naciones Unidas entre 1997 y 2006, galardonado con el Premio Nobel de la Paz de 2001, comentó: “La igualdad de género es más que un objetivo en sí mismo. Es un requisito para alcanzar el desafío de reducir la pobreza, promover el desarrollo sostenible y construir una buena gobernanza”. En 2017, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos indicó que “muchas mujeres y niñas aún se ven privadas, de forma rutinaria, del acceso igualitario a los recursos. Se les niega la capacidad de elección, se les arrebatan las oportunidades y se les limita por medio de estereotipos falsos y humillantes”.

A partir de esta Carta de Derechos Humanos, muchos países han incorporado a sus Cartas Magnas sus principios de igualdad como es el caso de la Constitución Española de 1978. A partir de entonces, se han elaborado leyes, órdenes, decretos, programas y normas para socializar a la población en dichos valores, no obstante, aunque se ha avanzado en este sentido y en otros, la igualdad real no se ha conseguido en todos los ámbitos. Es por ello que uno de los principales objetivos de las Naciones Unidas y la Comisión Europea es conseguir un mayor grado de equidad y justicia social (Comisión Europea, 2015). Uno de los colectivos más vulnerables es el de las mujeres inmigrantes, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015), “el rendimiento escolar de la población inmigrante en la mayoría de países de la OCDE es inferior al de la población nativa. Dichos datos correla-

cionan directamente con la inserción laboral de esta población". En España y Grecia, según la OCDE (2017), "el desempleo de las mujeres no nativas supera el 50%". Según la UNESCO (2017), los índices de analfabetismo en las mujeres inmigrantes es superior lo que afecta a incrementar la desigualdad. Sin embargo, como señalan García-Yeste, Gairal y Ríos (2017, p. 98):

> El feminismo dialógico enfatiza a necesidad de dar voz a aquellas mujeres que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. Voces de otras mujeres, trabajadoras domésticas, amas de casa, inmigrantes, gitanas que están liderando cambios en sus vidas personales y en las de su comunidad para terminar con las injusticias sociales.

3. CONCLUSIONES

En España, desde la Constitución del 78, el concepto de igualdad legal es un hecho, sin embargo, la sociedad española lleva consigo un bagaje cultural basado en roles tradicionales previamente establecidos por sexo, en el que la figura del hombre ha prevalecido con respecto a la de la mujer, siempre supeditada a éste. No obstante, se ha avanzado en términos de no discriminación por género y de equidad, en ésta, nuestra joven democracia. Aún así, las desigualdades existen en aspectos tales como la organización, conciliación y cuidado de la familia, en el deporte, en el ámbito laboral, en ese llamado "techo de cristal" que evita optar a primeros puestos directivos, a la remuneración económica, y etc. Estas circunstancias se intensifican cuando entran en juego variables tales como el origen, la cultura ajena al país de acogida, el estatus socio-económico, el idioma y/o la etnia, complicando la inclusión social tan perseguida y fomentada desde todas las Administraciones. En este sentido, el proceso de socialización de todos los ciudadanos residentes tanto de origen como foráneos a través de la Educación, es clave para alcanzar las cotas de inclusión e igualdad de todos los colectivos, especialmente el de las mujeres inmigrantes, por su mayor fragilidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

Agatlelo, G. y LeVoy, M. (2016). Los Migrantes Irregulares y la Estrategia Europa 2020: Haciendo de la inclusión social una realidad para todos los migrantes en España. *Informe de Pais de PICUM*. Bruselas: Plataforma para la Cooperación Internacional sobre los Migrantes Irregulares (PICUM).

Comisión Europea (2015). *Suistainable development goals*. Ginebra: UNDP.

Constitución Española (1978). Articulo 27.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).

García-Yeste, C., Gairal, R. y Ríos, O. (2017). Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6*(2), 97-111.

Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 15, de 17/01/1996.

OCDE (2017). *Share of international or foreign students enrolled by field of education.* París: OCDE.

Programa Nacional de Reformas (2019). Reino de España.

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 103, de 30/04/2011.

Solé, C., Serradell, O. y Sordé, T. (2013). Ciudadanía en femenino. Aportaciones de las mujeres inmigrantes marroquíes, ecuatorianas y rumanas en España. *Revista de Estudios Sociales, 47*, 51-66.

UNESCO (2017). *Reading the past, writing the future. Fifty years of promoting literacy.* París: UNESCO.

4.1. Webgrafía

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2017). Artículo 7: el derecho a la igualdad ante la ley. Noticias ONU. Recuperado de https://news.un.org/es/story/2018/11/1445981 Consultado 16/02/2020

Datosmacro.com (2020). Desempleo. Tasa de desempleo: 2020 Países. Recuperado de: https://datosmacro.expansion.com/paro Consultado 16/02/2020

Delle, L. y Alameda, D. (2017). Inmigración. La Metamorfosis de España. *El País.* Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/02/27/actualidad/1488194732_820452.html Consultado 15/02/2020

Epdata (2020). Población en España hoy: inmigrantes, emigrantes y otros datos sobre los habitantes de España. Recuperado de: https://www.epdata.es/datos/poblacion-espana-hoy-inmigrantes-emigrantes-otros-datos-habitantes-espana/1/espana/106 Consultado 15/02/2020

Instituto Nacional de Estadística (2019). Notas de prensa 11 de abril de 2019. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/pad_2019_p.pdf Consultado 15/02/2020

Instituto Nacional de Estadística (2020). Notas de prensa 8 de enero de 2020. Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/cp_j2019_p.pdf Consultado 15/02/2020

Instituto Nacional de Estadística (2020). Población residente en España. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981 Consultado 15/02/2020

Kofi Annan (1938-2018). Artículo 7: el derecho a la igualdad ante la ley. Noticias ONU. Recuperado de https://news.un.org/es/story/2018/11/1445981 Consultado 16/02/2020

Real Academia Española (2020). Incluir. Recuperado de: https://dle.rae.es/incluir?m=form Consultado 15/02/2020

Real Academia Española (2020). Inclusión. Recuperado de: https://dle.rae.es/inclusi%C3%B3n?m=form Consultado 15/02/2020

Bloque IV

Diversidad funcional e inclusión

Síndrome de down y educación inclusiva

Antonio Miñán Espigares [1]

"sólo tienes un cromosoma de más.
¡Las miradas de los otros nos importan un bledo!.
Laloux (2015).

INTRODUCCIÓN

La cita de Éléonore Laloux, que tiene Síndrome de Down, son las palabras que le dice a su mejor amiga Stéphanie y que se dice a sí misma, y que le dice al resto del mundo. Esas palabras reflejan la lucha que las personas con síndrome de Down tienen que mantener a lo largo de su vida. Si no fuera bastante con la estimulación y el esfuerzo en el aprendizaje con apoyos, también tienen que combatir las miradas de los otros. Algunas miradas transmiten temores, ignorancia, falsas creencias, rechazo, marginación y unas cuantas cosas más. Entonces, a partir de la cita, nos preguntamos, ¿por qué no cambiamos la mirada hacia las personas con síndrome de Down? ¿por qué no cambiamos nuestra forma de mirar, de comprender, de convivir con personas diferentes? Es posible y ese es nuestro primer principio para construir una escuela y una sociedad inclusiva: ¡Cambiar la mirada!

En la Editorial de la Revista de la Fundación Iberoamericana Down21 (Agosto de 2019), al definir el concepto de Ecología Humana se señala el valor de lo que incorpora el ser humano al conjunto de las especies, denominándole inteligencia que siente. El equilibrio estrictamente biológico, queda alterado al incorporarse el ser humano, que es inteligente y libre. El ser humano decide incorporar a todas las personas a las sociedades que forma y apoyar a quien más lo necesita en busca de una mayor calidad de vida para todos. Decide la valoración de todas las personas. La ley del más fuerte o de la evolución de Darwin, aplicada a los animales, queda derogada por la "ley del servicio, la apreciación del otro y no en función de sus cualidades sino por el mero hecho de ser eso: otro".(p. 1) "Todos los seres humanos formamos la gran familia" (p. 2).

1 Universidad de Granada. aminan@ugr.es

De la misma manera que ocurre cuando intentamos ayudar a personas que están al margen de la sociedad por diferentes razones y que al ayudarle nos damos cuenta que además de ayudarle hay algo más que corregir en la sociedad y en nuestras miradas, en el caso de personas que necesitan nuestra ayuda con más intensidad, en la escuela, en la familia y en la sociedad, también ocurre que nos impulsan a pensar en nuevas formas de apoyo, en nuevas maneras de mirar, nos hacen crecer como familias, ciudadanos y profesionales en las instituciones escolares. "porque son los que con mayor intensidad y energía hacen brotar de nosotros el desarrollo del sentimiento-que-piensa, reflexiona y, de nuevo, crea". (p.2).

Debemos deconstruir las creencias que nos han inculcado, en gran medida, de manera sutil, vaporosa y oculta. Debemos reconocerlas, y cuestionarlas hasta llegar a una mirada inclusiva, natural, reconociendo el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas. Como ponemos de manifiesto en este trabajo, todas las personas tienen iguales derechos pero diferentes necesidades. Y todos tienen derecho a la educación, a la participación en la sociedad, a una calidad de vida, en interacción con los demás. Esta es la mirada correcta, y solo así construiremos las creencias adecuadas que den fundamento a una escuela y una sociedad inclusiva.

El Síndrome de Down es una alteración cromosómica que ocurre en el proceso de la fecundación humana y generalmente se produce en el par de cromosomas 21 de las células del nuevo organismo. (OMS, 1992). En la trisomía homogénea, la más común, hay 3 cromosomas en el par 21 de las células, en lugar de 2 cromosomas, y esto produce alteraciones en el organismo y en el aprendizaje. Generalmente, esta alteración cromosómica, suele producir una mayor lentitud en el procesamiento de la información, por lo que es preciso prestar apoyo en procesos tales como la atención, la memoria, el lenguaje y la cognición. Hay otros dos tipos de trisomía, que suelen ocurrir en menor porcentaje, un 5% aproximadamente, se trata del mosaicismo, en el que las alteraciones suelen ser menores, en función de las células afectadas, y la traslocación, cuya anomalía se produce en intercambio de otros cromosomas diferentes al 21.

La prevalencia, según datos de FEISD (2002-2006) "se sitúa en torno a 11 por 10.000 a finales de los años 90 en comparación con el 16,5 por 10.000 nacidos en 1988. En el año 2000 alcanzó la cifra de 8,79 por 10.000 nacimientos y en el 2005 sigue disminuyendo a 7,40 por 10.000". (Robles, Mª. A., 2007). En contraste, encontramos la prevalencia más alta de Europa en Irlanda, con un 1:45. (Alsaffar et al., 2017), lo que equivaldría a aproximadamente 222 por 10.000.

Lirio y García Pérez (2014), señalan que:

> En nuestro país nacen alrededor de 600 niños con SD cada año. El 95% de los casos son causados por una trisomía 21 (forma no familiar por la no-disyunción de los cromosomas del óvulo o espermatozoide); mientras que, en el 3-4% aparece como resultado de una translocación del cromosoma 21 con otro cromosoma acrocéntrico, generalmente el 14 (siendo ¼ parte de origen familiar) y, en el 1-3% restante debido a mosaicismo. (p. 539)

Desde el nacimiento, los niños/as con síndrome de Down necesitan una estimulación bien planificada por los servicios de Atención Temprana. Es preciso estimular adecuadamente en los centros de Atención Temprana y en la familia, todas las áreas de desarrollo: Área motora: movimiento, coordinación, equilibrio, habilidad manual,… Área socio-emocional: relacionarse con los demás adecuadamente. Área de comunicación y lenguaje: Comprensión y expresión. Área cognitiva: Pensamiento, aprendizaje, resolución de problemas. En esta área debe aprender a comprender, a comparar, a relacionar, a deducir, …

Es trascendental la forma en que se comunica a los nuevos padres que su hijo, que acaba de nacer, tiene síndrome de Down. Las claves deberían ser: la naturalidad, el proyecto de vida que se inicia, las oportunidades, las experiencias de otros padres, e información adecuada. Flórez (2018) le llama "el primer acto terapéutico", y como él mismo se refiere, "el primer acto de esperanza". Se trata de un momento trascendental pues puede determinar el presente y el futuro. "De cómo encaremos dar la primera noticia de que son padres de un nuevo ser humano con síndrome de Down, su situación va a cambiar radicalmente" (Flórez, 2018, p. 12). Se debería pensar en una información desde cuatro ámbitos: científico-sanitario, social, familiar y educativo. Por ello es muy importante que los profesionales de todos estos ámbitos, de manera muy importante en estos primeros momentos de vida los profesionales de la sanidad estén adecuadamente formados. También resulta fundamental que los nuevos padres cuenten con el calor, el apoyo y las experiencias de otros padres, y de otros hermanos. Laloux (2015), explica que: "Esto es lo que tranquiliza a mis padres: ver a una familia feliz y normal con una hija trisómica."(p. 13). Sheets y otros (citados por Flórez, 2018), llevaron a cabo un estudio que recoge los aspectos que deben utilizarse en la información a los nuevos padres. Esta información se obtuvo a partir de las respuestas a un cuestionario de 687 padres y de 254 consejeros genéticos en Estados Unidos. En este trabajo se destacan 22 aspectos, que se indican como los más valorados por todos. De ellos destacamos aquí 10 aspectos, que hemos reinterpretado, con el propósito de ofrecer una imagen completa de los hitos que deben servir de orientación para la intervención por parte tanto de los padres como de

los profesionales para conseguir el mejor desarrollo posible. Estos aspectos son los siguientes:

1.	El Síndrome de Down está provocado por material genético extra del cromosoma 21.
2.	Suele haber hipotonía (80%).
3.	Existe variabilidad en el grado de discapacidad, entre leve y moderada.
4.	Tienen necesidad de Atención Temprana, base para su desarrollo integral.
5.	Tienen necesidad de Fisioterapia.
6.	Tienen necesidad de Logopedia.
7.	Tienen necesidad de participar en deportes, actividades y grupos de la comunidad.
8.	Es muy importante la educación inclusiva a lo largo de todo el sistema educativo.
9.	Necesitan tener amigos.
10.	Es bueno el contacto con otras familias que tienen un hijo con síndrome de Down.

Figura Nº 1: 10 aspectos a destacar en la información a los padres en la primera noticia, elaborado a partir del trabajo de Flórez (2018).

Aunque en este trabajo se expone esta síntesis con objeto de obtener algunas claves, se recomienda consultar el trabajo completo ya que existen otros muchos aspectos que es preciso tener en cuenta, tales como la vida independiente, el empleo en empresas ordinarias, el derecho a una vida afectivo-sexual, la importancia de terminar la educación secundaria inclusiva, etc.

Existen protocolos para personas con síndrome de Down, avalados por entidades internacionales solventes que es muy importante seguir con la guía de profesionales de la medicina. Dice Laloux (2015), que tiene síndrome de Down: “Mis padres me llevan también a pediatras, psicólogos, cardiólogos, neumólogos (…)”. Ahora bien, es muy importante que se dejen de lado las visiones míticas, negativas y ofensivas. De esta manera dice Laloux (2015): “Me gustaría que los médicos dejaran de decir cosas tan duras. Palabras que hieren y que dan miedo. Es un insulto a las personas que tienen trisomía, a sus familias” (p. 9).

De todos los aspectos que deben ser abordados a lo largo del desarrollo de las personas con síndrome de Down, a efectos de este trabajo, destacamos de manera muy especial, la Atención Temprana y la Educación Inclusiva. La dificultad en el aprendizaje exige que el sistema de Atención Temprana y el Sistema Educativo concedan una gran importancia a aprovechar la neuroplasticidad cerebral de la infancia. El desarrollo de la persona con síndrome de

Down necesita que el Sistema Educativo, y el de Atención Temprana, que se desarrolla de manera paralela a la Educación Infantil de 0 a 6 años, funcione con eficacia, de manera que todas sus partes funcionen de manera coherente para obtener un fin: la equidad y la calidad de la educación para todos/as.

1. LA ATENCIÓN TEMPRANA

En opinión de Buckley (2010), la mayor necesidad en la formación de profesionales sanitarios, y por extensión podríamos pensar en los demás profesionales, sobre todo del ámbito educativo, se encuentra en reconocer la potencialidad de las personas con síndrome de Down. Podríamos tener en cuenta, siguiendo a la autora, tres principios clave en la formación de profesionales:

1. Son personas.
2. Pueden aprender.
3. Tienen un gran potencial.

Flórez destaca, entre otras capacidades, que tienen capacidad de reconocerse a sí mismos, distinguirse de los demás, motivarse para alcanzar objetivos, de regularse y adaptarse ante las diferentes situaciones y reflexionar de manera positiva sobre sí mismos. Suelen tener, aunque con las variedades lógicas, buen nivel de autoconcepto y autoestima.

Para explicar adecuadamente el potencial que tienen las personas con síndrome de Down, consideramos imprescindible tener en cuenta la descripción precisa que realiza Ruiz Rodríguez (2016). El autor sugiere que debemos aprender de ellos, de su forma de ser, de los valores que tienen. Así destacamos: aceptan a todas las personas tal y como son, disfrutan de la vida, sintonizan con los sentimientos de los demás, viven el presente, son constantes, son pacientes, se muestran tal y como son, …

¿Acaso no deseamos que estas capacidades las tengan los profesionales de la educación? ¿Acaso no necesitamos que nuestra realidad cambie hacia valores como éstos?

Teniendo presente las potencialidades y los valores, de los que tenemos innumerables evidencias, debemos prestar todos los apoyos que precisen para optimizar su procesamiento de la información, su aprendizaje, su cognición, su atención y su lenguaje. Conocer sus puntos débiles y prestar estimulación en ellos se hace imprescindible desde la Atención Temprana. Lirio y García Pérez (2014) exponen la importancia de conocer la prevalencia de determi-

nadas enfermedades para poder atenderlas. Así por ejemplo se refieren a la hipotonía y el retraso del crecimiento en un 100%, alteraciones de la audición (50%), cardiopatía congénita (40-62%), etc. Para un adecuado seguimiento conviene consultar a modo de guía tablas como estas y como es lógico diagnosticar adecuadamente a cada persona, puesto que como es sabido la variabilidad es alta. En este trabajo se hace referencia a la prevalencia del retraso mental en un 97,3 %. Siendo moderado en un 41%, ligero en un 7%, Severo en un 25%, Profundo en un 5%, sin retraso mental en un 3% y Retraso madurativo en un 19%. El desarrollo de los niños con síndrome de Down es parecido al de los niños sin síndrome de Down solo que a una velocidad más lenta. Algunas áreas, como el desarrollo social es más rápido, mientras que en otras áreas como la motora y el lenguaje es más lento. El lenguaje comprensivo suele ser mejor que el lenguaje expresivo (el habla). Tienen mayor capacidad de procesamiento y de recuerdo de la información visual que la verbal.

Diversos estudios señalan los beneficios de la Atención Temprana, así Hines y Bennett (1996), demuestran que mejoran el desarrollo global, los trastornos alimentarios, el lenguaje, la integración social y la adaptación entre padres e hijos.

El apoyo que le demos, tanto en la familia, como en Atención Temprana, como en la escuela va a ser definitivo. En este sentido, Irwin (1989) analizó el rendimiento académico de nueve niños con síndrome de Down que habían participado en un programa de atención temprana de dos a cinco años. El rendimiento de estos niños fue comparado con el de doce niños con síndrome de Down de la misma edad en colegios de Nueva Zelanda, concretamente en la ciudad de Auckland. Los resultados indicaron que los niños que siguieron el programa sistemático de atención temprana tenían un mejor rendimiento en lectura y moderadamente más avanzado en lectura y algo más avanzado en habilidades numéricas.

Tanto en Atención Temprana como en la familia se debe estimular adecuadamente a la persona con Síndrome de Down. De esta manera dice Laloux (2015): “Me estimulan constantemente. Hacen todo lo que pueden para que me vuelva rápidamente autónoma.” (p. 19)

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

> El equilibrio de la especie humana –su particular ecología– exige que los sentimientos de compasión, comprensión, aceptación, disponibilidad, gratuidad, se desarrollen de manera abundante y dejen de ser meras notas retóri-

> cas de programas que se vocean pero no se cumplen. Son sentimientos que se encuentran en los antípodas de lo cómodo, lo personal, lo mío. Unos y otros sentimientos conforman nuestra conducta y la conducen; pero, según cuáles sean los que prevalezcan, habrá convivencia pacífica y armonía, o desequilibrios que acarrean conflictos ineludiblemente.
>
> (Fundación Down21. Agosto, 2019, p.2)

La cita anterior es especialmente importante porque refleja el dilema con el que se encuentran los seres humanos. Y, si somos más específicos, los ciudadanos, los maestros y maestras, etc. Centrémonos en la Escuela. ¿No existe acaso un dilema entre aquellos profesionales de la educación que están dispuestos a prestar el apoyo que le demanden sus alumnos y alumnas, a innovar, a aceptar a todos con sus necesidades y derechos, etc. y por otra parte quien concibe su enseñanza como algo estándar, donde lo importante son unos contenidos, sobre los que es especialista y que tienen que transmitir con la mayor eficacia?

La Educación Inclusiva es algo sobre lo que hay que elegir. ¿Elegimos la enseñanza-aprendizaje bajo los principios de la inclusión y los valores de compasión, comprensión, aceptación, disponibilidad, etc. o elegimos sus contrarios para desarrollar la enseñanza?

Si elegimos la primera opción estaremos en sintonía con la inteligencia-sentimiento que caracteriza al ser humano y colaboraremos con el equilibrio, llamémosle "ecológico-humano". Elegir la primera opción, elegir la inclusión, es elegir también desarrollar la profesión de educador con sentido, como un camino enriquecedor a recorrer, porque en la búsqueda de estrategias mejores de apoyo a quien más lo necesita, encontramos estrategias para otros, y aprendemos como maestros.

Si somos educadores debemos leer el resto de la cita con detenimiento y elegir con claridad para evitar los "programas que se vocean pero no se cumplen".

Cuando decimos que hay que elegir, es porque intentamos explicarnos las barreras que existen en las escuelas ordinarias para que tenga éxito la inclusión. Porque, en efecto, la inclusión, real y legalmente no es cuestión a elegir, puesto que todos tienen derecho a la educación, reconocido y subrayado por legislación y organizaciones a nivel nacional e internacional.

Podríamos considerar los años 90 como el inicio de la escolarización en escuelas regulares de alumnado con síndrome de Down y otras necesidades educativas especiales. Una referencia de que así ocurría la encontramos en Irlanda (Shevlin et al., 2008). También en España comenzaba la integración

en el 90 con la LOGSE, aunque como proceso de integración incipiente, aún no de inclusión. Sin embargo en nuestro país, encontramos una referencia en Echeita y otros (2009) que nos hace sospechar que el camino de la integración a la inclusión ha sido, o tal vez, sigue siendo, un camino tortuoso, lleno, como dicen los autores de paradojas, dilemas y barreras.

Tal y como lo expresa DOWN ESPAÑA, el propósito del sistema educativo y de la sociedad en general, debe ser "la plena inclusión de las personas con síndrome de Down en la sociedad, en cada una de las etapas de su ciclo vital". (Betbesé, 2012). En ello está trabajando desde hace más de 20 años el movimiento asociativo, apoyando a profesorado, familias y sociedad en general para que la inclusión sea una realidad.

En el proceso de desarrollo de la persona con Síndrome de Down debemos tener en cuenta dos enfoques simultáneamente: a) ofrecerles apoyo a partir del conocimiento de sus necesidades específicas, y b) transformar los contextos donde viven para que sean más inclusivos.

Las necesidades de cada persona con Síndrome de Down son diferentes, aunque se vienen considerando unas pautas que sirven a familia y profesionales de orientación. De esta manera se debe estimular desde bebés: la motricidad, el lenguaje, los procesos de atención, memoria y cognición. La definición de retraso mental de la AAMR, nos dirige hacia ámbitos importantes para la vida, que debemos atender: Comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo.

Por otra parte los contextos que deben transformarse son el contexto familiar, escolar, social y empresarial. La familia constituye el eje central, que debe servir de base al desarrollo integral. En este sentido la familia debe adoptar una actitud de estímulo en todas las áreas de desarrollo. Comenzando desde la ejercitación temprana, de la mano de los centros y profesionales de esta etapa y continuando por involucrar a su hijo/a en procesos cotidianos de vida, haciendo que constituyan experiencias enriquecedoras y de entrenamiento de procesos cognitivos y metacognitivos. Es decir, haciendo que su hijo/a participe de manera activa en las actividades cotidianas y conversando muy a menudo sobre lo que se hace y lo que se va a hacer. En este sentido constituye un modelo a tener en cuenta el Proyecto Roma (Melero, 2016).

La educación inclusiva es un derecho. Del art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) destacamos:

- La educación es un derecho para las personas con discapacidad.
- Educación sin discriminación, en base a la igualdad de oportunidades.

- Los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo.
- El sistema educativo debe desarrollar el potencial humano, la dignidad, la autoestima, la personalidad y que participen en la sociedad.
- Que accedan a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, haciendo los ajustes razonables y dando el apoyo que precise cada persona.

Queda claro que la educación inclusiva es fundamental en infantil y primaria, como basamento de aprendizajes posteriores y después de la secundaria como basamento de su participación activa en la sociedad, de manera autónoma e independiente, al máximo nivel posible.

Siguiendo a Poza (2010), algunas de las claves que podemos tener presentes para conseguir escuelas inclusivas, siendo aplicables para alumnado con síndrome de Down, son:

- Centrarnos en lo que el alumno/a puede aprender y no en lo que no sabe hacer.
- Trabajar por un clima no competitivo. Construir escuelas como comunidades de convivencia y aprendizaje. El propósito y la dinámica diaria es ayudarse unos a otros. El modelo de Comunidades de Aprendizaje aplicando los principios del aprendizaje dialógico están resultando eficaces para conseguir la inclusión.
- El trabajo del profesor debe estar fundamentado por la creencia y en la seguridad de que, con ayuda, pueden aprender.
- El profesorado debe identificar estrategias educativas específicas para cada alumno/a, dentro de un currículum accesible para todos.
- Dirigir el aprendizaje hacia el cambio cognitivo y la autonomía.
- Analizar el currículum con el fin de diferenciar lo importante de lo secundario.
- Trabajar por Proyectos en pequeño grupo. Además de los aprendizajes relacionados con los proyectos son muy importantes los aprendizajes de valores del propio trabajo en equipo, tales como: responsabilidad, humildad, disciplina, orden, puntualidad, control emocional, confianza en uno mismo y en los demás, iniciativa, capacidad de comunicación, …
- En el proceso de aprendizaje que se produce en los proyectos, el profesor puede averiguar los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje y las necesidades de cada alumno/a para adaptarse a ellas.

2.1. Educación Infantil inclusiva

Aún en muchos países, la elección de Centro de Educación Infantil para los padres es un calvario. Tienen que luchar, en muchas ocasiones con diagnósticos y recomendaciones de educación en escuelas especiales. Muchas familias tienen que luchar contra estereotipos, rechazos, ignorancias, que les llevan a cambiar a su hijo de centro una y otra vez, mientras les prestan ayuda en casa para que se ponga al día. En muchas ocasiones es en la familia donde se les enseña a leer. "En casa, mi madre me enseña a leer y a escribir. Me pega palabras por todas partes: Papá, mamá, Mathurin, casa, amiga,… y pronombres: él, ella, nosotros, vosotros. Así aprendo a leer y también a articular" (Laloux, 2015, p. 28).

> Los padres a la hora de elegir centro educativo para su hijo o hija con SD, valoran en primer lugar los «recursos materiales y humanos» (25,1%), seguido de «buenas referencias de otros padres» (20,1%), y por último con un 17,6% los padres se deciden por ese centro por ser «el mismo colegio al que acuden los hermanos» (Fernández Batanero y otros, 2016).

De estos factores destacaríamos que haya buenos profesores, con buena actitud como el más relevante. Estudios como el de Soto (2000, citado por Fernández Batanero y otros, 2016) señalan que más del 60% no está de acuerdo con los recursos humanos de los centros.

Una Escuela Inclusiva Infantil suele ser en muchas ocasiones un tesoro, compartido por familias de personas con síndrome de Down que encuentran formas de proporcionar una educación compartida y coherente con las necesidades y prioridades que tiene el alumnado con síndrome de Down.

Según Ruiz (2019), "podríamos decir que la presencia se ha conseguido, al menos en Educación Infantil y Primaria, así como un cierto grado de participación y éxito educativo." Parece ser, por lo tanto, que aún queda mucho por hacer en Infantil ya que solo existe un cierto grado de éxito en la participación y en el aprendizaje real.

En relación con la mejora en la participación y aprendizaje del alumnado con síndrome de Down podemos señalar algunas claves importantes:

- Tenerlos en cuenta, escucharlos.
- Prestar mucha atención al lenguaje, utilizando estrategias que le estimulen y le mejoren su comprensión y expresión en coordinación con la familia y la atención temprana.
- Darles confianza y seguridad de que pueden aprender y cada día lo hacen mejor. En este sentido es importante concederles más tiem-

po en la ejecución de las tareas o en la participación en asambleas y juegos.

— Respetar y adaptarnos a sus intereses y a la personalidad de cada uno.

— Prestar apoyo en lo cognitivo, en lo motórico, en lo social, en lo emocional, para un aprendizaje integral. Están especialmente indicadas actividades como el cuento motor, siempre que tengamos en cuenta algunas condiciones que les favorecen como por ejemplo, pedirles tareas de equilibrio, de movimiento, de interacción con los demás, de estimulación del lenguaje, etc.

— Utilizar y enseñarles estrategias para mejorar la cognición, la toma de decisiones y la memoria. No dar por supuestos los aprendizajes, sino explicitarlos y repetirlos de manera creativa. De esta manera se pondrán en funcionamiento los procesos de metacognición o toma de conciencia de lo que se aprende. Esta es la antesala de la generalización, último paso hacia el aprendizaje sostenido.

— Usar estrategias que mejoren su concentración y atención en las tareas.

Este tipo de estrategias tendrán mayor poder si se utilizan dentro de metodologías como el aprendizaje de proyectos, los centros de interés, las investigaciones en paralelo, los círculos de preguntas, el aprendizaje por tutorías, y ajustando las tareas a su perfil, interés y actitud. (Tomlinson, 2005).

De manera simultánea a hacer una enseñanza accesible e inclusiva para todos y utilizamos las estrategias adecuadas que estimulen sus puntos fuertes y ayuden a mejorar sus puntos débiles, también debemos pensar cómo pueden ayudarles y qué actitud es la adecuada en sus compañeros. Este aspecto es muy importante porque se van a convertir en apoyos naturales en el aula y en amigos. Los compañeros y compañeras del alumno con síndrome de Down necesitan saber cómo es su compañero/a, y qué mejor visión que la que puede ofrecer la familia. El lenguaje del alumnado de Educación Infantil son los cuentos. ¿Por qué no ofrecer esa imagen a través de cuentos con los que pueden hacer actividades de diálogo sobre todo con ellos?. De esta manera les proporcionaremos un instrumento de ayuda para comprender las necesidades que tiene su compañero/a con síndrome de Down, de una manera muy positiva. Por ejemplo: “Pepita es especial”, cuyas autoras son Arroyo y Lenguas (2018). También puede ser muy positivo que vayamos enseñando paulatinamente a los compañeros a:

— que les tengan en cuenta y los incorporen a los juegos;

— que hablen con ellos y les hagan hablar, incluso corrigiéndoles;

— que les ayuden pero que no les hagan las tareas permitiéndoles que las hagan con autonomía e iniciativa;

— que les conozcan, les comprendan respetando su forma de trabajar. Por ejemplo respetar que necesitan un poco más de tiempo, o que aprenden de sus errores.

2.2. Educación Primaria Inclusiva

Como indicábamos anteriormente en España se está consiguiendo cierto grado de participación y de éxito educativo del alumnado con síndrome de Down (Ruiz, 2019). Uno de los aspectos más importantes para el aprendizaje y el progreso en esta etapa lo constituye el aprendizaje de la lectura. Se ha demostrado que el alumnado con síndrome de Down aprende mejor con un método global de enseñanza de la lectura, como el Método “Me gusta leer”. (GRANADOWN, 2004). Este método utiliza imágenes lo más reales posible y próximas al contexto vital del alumno/a. Es muy importante respetar el ritmo del alumnado adecuándonos a su nivel de aprendizaje no pidiéndole lectura de palabras que ya conoce y le puede aburrir ni exigiendo la lectura de palabras o sílabas para las que aún no está suficientemente avanzado. Es decir, debemos situarnos en la zona de desarrollo próximo. Se sugiere empezar a usar a partir de los 4 años, respetando siempre el nivel y el ritmo de cada uno.

El método consiste en comenzar con tarjetas con palabras y dibujo, para ir avanzando paulatinamente hacia la descomposición en sílabas y letras. Concretamente las fases del método son: 1. Asociación del dibujo a la palabra escrita. 2. Asociación de palabras iguales. 3. De la palabra a la frase. 4. Discriminación del artículo. 5. Iniciación a la lectura silábica. 6. Lectura de cuentos comerciales. 7. Iniciación en el uso de las cartillas.

Este método también está acompañado de un CD para reforzar con el ordenador los aprendizajes que se van adquiriendo de una manera lúdica.

Es importante destacar en la actualidad la ayuda que proporcionan las TIC, para el aprendizaje y reforzamiento de la lectura, así como otros aspectos del currículum. De esta manera es muy recomendable el uso del teléfono móvil, de las tablets y del PC.

Betbesé (2012) mediante el proyecto H@ztic, facilita una guía muy completa para el aprendizaje de la lectoescritura mediante tablets. Algunos de los beneficios que podemos subrayar de los indicados por el autor del uso de tablets son: se ejercita la observación, se utilizan varios sentidos a la vez (cuando

se juega o aprende con la Tablet hay sonidos, se ejercita el tacto, la vista, y todo ello de manera simultánea facilita los procesos de pensamiento y aprendizaje), se pueden practicar a menudo con actividades motivadoras. En definitiva es un instrumento de gran ayuda en el desarrollo integral de las personas con síndrome de Down. En dicha guía se recojen algunas direcciones con programas válidos para Tablet y Ipad.

Entre los aspectos curriculares de esta etapa se destacan la lectura, la escritura, el cálculo y la resolución de problemas. (Angulo y otros, 2008). En el aprendizaje de la escritura comenzando por actividades grafomotrices de ejercitación y de destreza manual. También será conveniente utilizar engrosadores del lápiz para facilitar la prensión. Es muy importante la motivación en el proceso de aprendizaje de la escritura procurando que las palabras sean cercanas y funcionales y que comunique sus progresos.

En cuanto al cálculo y la resolución de problemas podemos destacar siguiendo el trabajo anterior: utilizar objetos reales cercanos y que le motiven en el aprendizaje de los números, y de sus operaciones. Utilizar instrucciones cortas y precisas. Aprendizaje por modelado. Una vez que ha aprendido los números y las operaciones, podrá resolver problemas, en los que tan importante es que aprenda a aplicar las operaciones aprendidas como que aprenda el mecanismo o proceso a seguir para resolver problemas: Lectura, Autopreguntarse, Visualizar los datos del problema, Estimar lo que puede resultar aproximadamente antes de hacer operaciones, Realizar hipótesis, revisar otra vez el Estado del Problema, Decir y hacer los cálculos y finalmente Autocomprobación de todo el proceso, lo que implica un importante proceso de metacognición.

La experiencia indica que puede ser importante para estos alumnos el uso de la calculadora como apoyo y la utilización de monedas en la resolución de problemas.

Resulta importante que el profesorado, además de conocer y utilizar estrategias adecuadas de educación inclusiva de todos y el uso de estrategias específicas, que además tenga en cuenta que puede ayudar a los compañeros a que conozcan en qué consiste el síndrome de Down, a que conozcan y comprendan a su compañero y lo acepten como uno más, prestando ayuda si lo precisa.

Para trabajar con los compañeros, además, y siempre en función de las necesidades del contexto, podemos tener en cuenta en esta etapa, libros como “Las preguntas de Delfina”, cuya autora es Aguirre (2019), con objeto de realizar algunas actividades de reflexión conjunta en el aula.

2.3. Educación Secundaria Obligatoria inclusiva

La transición de Primaria a Secundaria constituye una cuestión crucial, en general para todo el alumnado, pero de manera particular para el alumnado con síndrome de Down. Algunas de las razones por las que debemos atender esta etapa son, al menos en España:

— Se tiene más experiencia en la inclusión en las etapas de Educación Infantil y Primaria y menos en Secundaria.

— En la Educación Secundaria Obligatoria hay contenidos de mayor nivel y profundidad, lo que requiere una discriminación rigurosa entre los contenidos más importantes para la vida y aquellos otros que son interesantes pero pueden considerarse secundarios. Y no existe hábito entre el profesorado de realizar esta reflexión para acomodar mejor las enseñanzas a los estilos y necesidades del alumnado.

— La metodología debe ser más activa, predominando métodos como el de Aprendizaje por Proyectos y si son interdisciplinares mejor, y más innovadora, que aumente la motivación y el interés de los alumnos/as. De esta manera se manifiesta esta alumna con síndrome de Down: "En clase siempre me gusta participar. También me gusta aconsejar a los demás y solucionar sus problemas. Así soy yo. Nuestra profe nos enseña todo: historia, geografía, francés. Nos enseña todas estas asignaturas, incluso con representaciones teatrales." (Laloux, 2015, p. 34). "Decidí hacer un trabajo sobre Placebo. Preparo un cuestionario: ¿Qué instrumento toca Brian Molko? ¿Qué nacionalidad tiene?...".(p. 36). También trabajan en una visita al Museo de Bellas Artes de Lille, …

— En Educación en general y en esta etapa en particular, el alumnado necesita que se adapten a sus necesidades y a sus estilos de aprendizaje, así como a sus intereses.

Algunos de los factores para que dicha transición sea exitosa en una escuela ordinaria inclusiva han sido estudiados en Irlanda por Mullan, Prendeville and Kinsella (2018), destacando los siguientes:

— Comunicación abierta entre familias y escuela.

— Gestión adecuada de los miedos y las expectativas de los padres.

— Los recursos educativos.

— Apoyo en la vida social y escolar del alumnado con síndrome de Down.

Esta investigación pone de manifiesto la existencia de retos y barreras para que la inclusión tenga éxito. Por su parte DeGraff y otros (2012) identificaron que los niños con síndrome de Down tenían un mejor desarrollo lingüístico y académico cuando se educan en escuelas regulares. Los resultados de las investigaciones indican que sigue siendo bajo el porcentaje de alumnado con síndrome de Down que pasa de Primaria a Secundaria. Así por ejemplo Cunningham et al., (1998) descubrió que en el Reino Unido, el alumnado con Síndrome de Down en escuelas regulares de Primaria alcanza el 80%, mientras que de ellos solo pasan a secundaria el 20-25%.

La investigación también destaca que la enseñanza de habilidades sociales es parte del papel de la escuela. Las Escuelas regulares deben proporcionar una educación adecuada a los niños con síndrome de Down en este aspecto, especialmente porque se sabe que esta es un área de dificultad para los niños/as con necesidades educativas especiales. (Turkaspa, 2002; Hughes et al., 2013).

También concluye Mullan, Prendeville and Kinsella (2018) que es importante que las escuelas secundarias dispongan de información sobre los puntos fuertes y las necesidades del alumnado con síndrome de Down antes de ir a la Escuela.

Es necesario continuar estudiando los factores que pueden llevar al progreso de los estudiantes con Síndrome de Down en el marco de una Escuela Inclusiva.

Según Ruiz (2019), en esta etapa:

> Podemos afirmar sin riesgo a equivocarnos que no se ha alcanzado un sentimiento general de participación, bienestar y pertenencia de los alumnos con síndrome de Down, y mucho menos un nivel de aprendizaje y rendimiento de calidad. Los factores explicativos son complejos.

Algunos de los factores señalados por Echeita (2010) son: a) un sistema educativo resistente a las reformas, muy conservador. b) El conflicto entre los actores: familias, profesorado, etc. c) Los recursos económicos con los que se cuenta. Ruiz (2019) señala como factor clave el bajo conocimiento que tiene el profesorado para hacer que sus prácticas sean accesibles para todos. Pero como indicábamos al principio de este capítulo, el cambio de todos estos factores debe venir precedido por un cambio de mirada. Los docentes, las familias, la sociedad, la administración educativa, deben cambiar su mirada y comprender con la Declaración Universal de Derechos Humanos en la mano, que todos tienen derecho a la educación. El sistema educativo, la relación entre los agentes implicados en la educación, los recursos y la formación de docen-

tes tendrán que ser redirigidos hacia ese cambio de mirada, donde todos son diferentes y tienen diferentes necesidades.

No obstante resulta de gran importancia la elaboración de estrategias a partir del Diseño Universal de Aprendizaje. (Ruiz, 2019; Alba Pastor, 2016). El Diseño Universal de Aprendizaje se suele definir como la "creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptaciones o diseños especializados" (Arjona, 2015). Nos resulta especialmente importante la siguiente definición:

> El diseño de materiales y actividades didácticos que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzables por individuos con amplias diferencias en sus capacidades para ver, oír, hablar, moverse, leer, escribir, entender la lengua, prestar atención, organizarse, participar y recordar. (Orkins y McLane, 1998).

Se trata de una definición muy completa que se centra en hacer actividades y materiales accesibles para todos. Con lo que se supera el modelo de adaptaciones curriculares específicas para determinados alumnos. Esto supone que el profesorado de Secundaria Obligatoria debe centrarse en la elaboración de actividades y materiales que puedan ser accesibles tanto a personas con síndrome de Down como al resto de la clase. En el aula hay diferentes necesidades y debemos adaptarnos a ellas.

Básicamente los tres principios en que se basa el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) podríamos interpretarlos de la siguiente manera:

— Ofrecer información en más de un formato: libros con diferentes ajustes, vídeos, audios, etc.

— Plantear diferentes actividades y materiales para la interacción y el aprendizaje.

— Usar metodologías activas de manera innovadora.

Al mismo tiempo que se pone en práctica el DUA y que se trabaja para determinar las mejores estrategias y apoyos que necesita el alumnado con síndrome de Down, también debemos detenernos en utilizar estrategias con los compañeros y compañeras de clase, con el propósito de que conozcan, comprendan y actúen de manera adecuada ayudando a sus compañeros/as con síndrome de Down en su progreso académico y en sus relaciones sociales y de amistad. En este sentido el profesorado puede ayudarse de algunos materiales que pueden ser trabajados en el aula. Para esta etapa tal vez podríamos recomendar el libro titulado "Mi hermano persigue dinosaurios. La historia de Gio un niño con un cromosoma de más", cuyo autor es Mazariol (2019).

Nada mejor que la visión de un hermano para acercársela a los compañeros de clase.

3. FORMACIÓN DE PROFESORADO PARA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Campbell, Gilmore & Cuskelly (2003), encuestaron a 274 estudiantes de magisterio que combinaron la enseñanza teórica formal con experiencias en centros mediante Trabajo de Campo, donde además de sus observaciones debieron hacer entrevistas al profesorado del centro sobre su conocimiento sobre síndrome de Down y sobre la Educación Inclusiva. Los resultados pusieron de manifiesto que adquirieron un conocimiento más riguroso sobre el síndrome de Down y adquirieron actitudes más positivas hacia la educación inclusiva.

En la formación del profesorado para atención a la diversidad, sobre todo en relación con el alumnado con síndrome de Down consideramos un aspecto clave en el que el profesorado en formación inicial y continua debe ejercitarse, la aplicación de los principios de mediación de Feuerstein (1990). En este sentido es importante, entre otros ejemplos que el profesorado aprenda a usar estrategias que produzcan cambios cognitivos, que les hagan pensar, ejercitarse, por sí mismos, y evitar estrategias de interacción que no les resulten enriquecedoras desde el punto de vista del pensamiento y el aprendizaje. También, la mediación debe ir encaminada a facilitar al alumnado la conexión de lo que hace con la vida real.

Siendo la actitud uno de los aspectos más importantes para que la inclusión sea exitosa, los resultados de la investigación reflejan que las actitudes de los profesionales debe ser mejorada. Así, Wishart y Manning (1996) investigaron las actitudes de 231 profesores en formación en relación con la educación inclusiva para niños con síndrome de Down. Este estudio se realizó en colegios de Reino Unido. Encontraron que aunque mayoritariamente se reconoce el derecho a la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales había algunas dudas en relación con la inclusión en la práctica. En este sentido sólo el 13% veían con agrado la posibilidad de enseñar en aulas y centros inclusivos, mientras que un 96% piensan que no tienen una formación adecuada; que no se les preparaba para una enseñanza inclusiva. También destacaban que muchos de ellos pensaban que el potencial de rendimiento del alumnado con síndrome de Down es muy bajo. Es cierto que se necesita investigación más actualizada, pero debe dedicarse atención a este

aspecto, porque como señala Cuckle (1999), es mucho más importante para el éxito en escuelas inclusivas ordinarias, el compromiso de los profesionales para atender las necesidades específicas de los alumnos con síndrome de Down que las cuestiones que se relacionan con el currículum.

4. CONCLUSIONES

En la atención a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es necesario abordar dos enfoques. Uno, relacionado con las ayudas, los apoyos que debemos ofrecer a las personas con dichas necesidades. Y dos, las acciones que debemos ejecutar con el contexto familiar y escolar. Dentro de la escuela adquiere una especial importancia la educación de los compañeros para que traten a su compañero/a con síndrome de Down como uno más.

En el caso de las personas con síndrome de Down añadimos un tercer enfoque referido a los valores que tienen y que constituyen una aportación riquísima para los demás. En opinión de Ruiz (2016), algunos de estos valores son: disfrutar de lo cotidiano, aceptación de cada uno tal y como es, sintoniza con los sentimientos de los otros, paciencia, colaboración, autenticidad y alegría, …

Las estrategias específicas que necesitan de manera individualizada el alumnado con síndrome de Down deben ser utilizadas en un aula inclusiva donde se aplique el Diseño Universal de Aprendizaje que trabaje con un currículo significativo y accesible para todos.

El uso del ordenador, las tablets y el móvil están indicados como medios que ayudan en el aprendizaje del alumnado con síndrome de Down. Sus beneficios son altos.

En la formación de profesorado debemos centrarnos en al menos dos puntos: En primer lugar aumentar el conocimiento sobre síndrome de Down, combinando una instrucción formal con experiencias en Trabajo de Campo en centros inclusivos, ya que se viene demostrando que de esta manera mejora la actitud de los profesionales hacia la inclusión. Teniendo en cuenta que la sensibilización en un tipo de discapacidad genera cambios hacia actitudes más positivas en otros tipos de discapacidad. En segundo lugar el profesorado debe prepararse en la utilización de estrategias de mediación que mejoren el pensamiento cognitivo y metacognitivo del alumnado con síndrome de Down.

En el trabajo cotidiano de los centros educativos, de Infantil, Primaria y Secundaria, existen dos tareas clave para la atención de alumnado con síndro-

me de Down, sin olvidar el conjunto de estrategias y principios expuestos en este trabajo. Se trata en primer lugar de la adaptación de materiales didácticos, para lo que constituye un modelo de especial importancia el de "lectura fácil", que puede resultar beneficioso para otros alumnos y alumnas de la clase. La otra tarea clave es el apoyo que prestan a profesorado y alumnado de los centros educativos ordinarios, los profesionales de las Asociaciones Síndrome de Down, sobre todo porque proporcionan conocimiento individualizado sobre necesidades, intereses y estilos de cada alumno/a con síndrome de Down.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, M. (2019). *Las preguntas de Delfina.* Buenos Aires, Argentina: V&R Editoras.

Alba Pastor C. (Coord.). (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas.* Madrid, España: Morata.

Alsaffar, M., Balfe, J., McGrane, F., Nadeem, M., Quinn, S., McDonald, D., Coughlan, D., Curtis, E. & Molloy, E. (2017). G270(P) Prevalence of celiac disease in children with Down syndrome in Ireland. *Archives of Diseases in Childhood*, 102, A106.

Angulo, Mª del C., Gijón, A., Luna, M. y Prieto, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Síndrome de Down.* Sevilla, España: Junta de Andalucía.

Arjona, G. (2015). La Accesibilidad y el Diseño Universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio. *Colección Democratizando la accesibilidad. Vol. 4.* Equipo editorial de la Ciudad Accesible.

Arroyo, F. y Lenguas, I. G. (2018). *Pepita es especial.* Barcelona, España: Beascoa.

Buckley, S. J. (2010). Health research, the needs of persons with Down síndrome. En *International Review or Research in Mental Retardation* (Urbano, R.C. Ed.) Vol. 39: 297-306.

Betbesé, E. (Ed.) (2012). *Proyecto H@z TIC. Guía práctica de aprendizaje digital de lectoescritura mediante tablet para alumnos con síndrome de Down.* Madrid, España: DOWN ESPAÑA.

Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusión. *Journal of Intellectual & Developmental Disability.* Vol. 28, Issue 4.

Cuckle, P. (1999). Getting in and staying there: children with Down syndrome in mainstream schools. *Down's Syndrome, Research and Practice : the Journal of the Sarah Duffen Centre*, 6(2):95-99.

Cunningham, C., Glenn, S., Lorenz, S., Cuckle, P. & Shepperdson, B. (1998). Trends and outcomes in educational placements for children with Down síndrome. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (3), 225-237.

DeGraaf, G., van Hove, G. & Haveman, M. (2012). Effects of regular versus special school placement on students with Down syndrome: a systemic review of studies. En Van den Bosch, A. and Dubois, E. (eds). *New Developments in Down Syndrome Research.* New York: Nova Science.

Echeita G. (2010). Alejandra, LS. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P., Hurtado, Mª. D. y Soto, F.J. (Coord.). *25 Años de Integración Escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.* Consejería de Educación, Formación y Empleo. Región de Murcia.

Recuperado de: https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/mono.html

Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación,* 349. pp. 153-178.

Fernández Batanero, J. Mª y Benítez Jaén, A. Mª. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.* Vol. 20, Nº 2. 296-311.

Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. En Presseisen, B. (Ed.) *Learning and thinking styles: Classroom interaction.* Washington, DC: National Education Associations.

Flórez, J. (2018). *Síndrome de Down. Comunicar la noticia: el primer acto terapéutico.* Santander: Fundación Iberoamericana Down 21.

Fundación Down21 (2019). Editorial: Discapacidad y Ecología Humana. *Revista Virtual Down21.* Santander, España: Fundación Iberoamericana Down 21

GRANADOWN (2004). *Me gusta leer. Orientaciones metodológicas para su aplicación.* Granada, España: Asociación síndrome de Down de Granada. GRANADOWN.

Hines S, Bennett F. (1996). Effectiveness of early intervention for children with Down Syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews.* 1996; 2: 96-101.

Irwin, KC (1989). The school achievement of children with Down's syndrome. *The New Zealand Medical Journal.* 102(860), p. 11-13.

Laloux, E. (2015). *Tengo síndrome de Down …¿y qué?* Barcelona, España: Nuevos Emprendimientos Editoriales.

Lirio, J. y García Pérez, J. (2018). Protocolo de seguimiento del síndrome de Down. *Pediatría Integral.* XVIII (8): 539-549.

Mullan, P., Prendeville, P. and Kinsella, W. (2018). Factors influencing the successful transition of young people with Down síndrome. British Journal of Special Education. Vol. 45, Nº 4, pp. 371-391.

Mazariol (2019). *Mi hermano persigue dinosaurios.* La historia de Gio un niño con un cromosoma de más. Barcelona, España: Nube de Tinta.

OMS (1992) *ICD-10 Classifications of Mental and Behavioural Disorder: clinical descriptions and diagnostic guidelines.* Geneva: OMS.

ONU (2006). Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Poza, L. (2010). Escuela para todos. En *Innovación y experiencias educativas.* Nº 36. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/LORENA%20POZA%20CABALLERO_1.pdf

Robles, Mª. A. (2007). Incidencia y prevalencia del Síndrome de Down. *Revista Síndrome de Down.* Vol. 24. Pp. 68-70.

Ruiz Rodríguez, E. (2016). *Todo un mundo de emociones. Educación emocional y bienestar en el síndrome de Down.* Madrid, España: CEPE.

Ruiz Rodríguez, E. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: estrategias para un aprendizaje para todos. *Revista Virtual Down21,* Agosto.

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Turkaspa, H. (2002). The socio-emotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities,* 35 (1), 87-96.

Wishart, J. G. & Manning, G. (1996). Trainee teachers' attitudes to inclusive education for children with Down's síndrome. *Journal of Intellectual Disability Research.* Vol. 40, Issue 1. P. 56-65.

Atención temprana e inclusión educativa

Pilar Gutiez Cuevas [1]
Mónica Jiménez Astudillo [2]
Víctor del Toro Alonso
Castellar López Guinea

1. INTRODUCCIÓN

Todos los niños tienen necesidades y derecho a participar plenamente en una institución social común (es decir, una escuela infantil). Los niños con discapacidad figuran entre los grupos de niños más excluidos a los que habitualmente se le niega el derecho a una educación de calidad. Las políticas en esta materia, dan prioridad a la educación de estos niños en diferentes entornos: centros de educación especial o escuelas inclusivas que trabajan para identificar los obstáculos, y para permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales. El establecimiento de escuelas inclusivas es considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, y tiene beneficios educativos, sociales y económicos (CERMI, 2017). Por ello, la Atención Temprana es un recurso imprescindible para conseguirlo.

Actualmente hablamos de un modelo de atención a la diversidad, que considera los distintos intereses, capacidades, necesidades y estilos de aprendizaje de cada alumno. La inclusión educativa debe responder al principio de equidad, que consiste en asegurar que exista una preocupación, para que la educación de todos los estudiantes se considere de igual importancia, independientemente de su edad o nivel educativo. Se debe procurar identificar las diferencias individuales, no como un problema a solucionar, sino para ofrecer oportunidades para enriquecer el aprendizaje. No se pueda hablar de inclusión educativa sin atender a las necesidades de los alumnos de Educación Infantil (Gómez Campillejo, 2016), de 0-6 años, coincidente con la etapa en la que se aplica la Atención Temprana.

1 Universidad Complutense de Madrid, pgutiez@edu.ucm.es
2 Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Monica.jimenez@unir.net

La intervención en los seis primeros años de vida con niños que presenten alteraciones o se encuentren en situación de alto riesgo de padecerlas es una actuación esencial, por su carácter preventivo y/o habilitador (Arizcun, 2001), para poder hablar de inclusión, ya que la Atención Temprana minimiza las consecuencias de las alteraciones y lo hace en un momento en que las condiciones del desarrollo y la capacidad de plasticidad cerebral son las óptimas, para que las intervenciones recibidas sean más efectivas (García Sánchez, 2019).

> El sistema educativo debe facilitar especial atención a la infancia, especialmente en el caso de los menores que presentan alguna alteración en su desarrollo, o con aquellos que, aunque no las presenten inicialmente, sí tienen alto riesgo de desarrollarlas en el futuro, con el fin de prevenir y atenuar las consecuencias que pueden desencadenarse (Gutiez, 2005).

2. ATENCIÓN TEMPRANA

Desde las diferentes disciplinas científicas, que abordan el estudio de los primeros años de la infancia, se hace referencia a la importancia de las experiencias tempranas y en las consecuencias a largo plazo de las experiencias negativas en las etapas iniciales, al tiempo que muestran como la estimulación de niños con alteraciones en su desarrollo, pueden modificar significativamente su evolución posterior (Guralnick, 2017; Gutiez, 2007).

La Atención Temprana supone un enfoque global, riguroso y sistemático en el que se engloban avances científicos recientes, desde las distintas disciplinas (neurología, pedagogía, psicología evolutiva, del aprendizaje, etc.), las cuales plantean las necesidades y problemas de los niños, desde un encuadre educativo y no asistencial (Valle Trapero, et al., 2015).

La intervención educativa, constituyen los pilares de la metodología en Atención Temprana (Gutiez, 2005; 2007) y especialmente la pedagogía ha tenido gran influencia en el desarrollo de los programas de intervención (Gutiez Cuevas y Ruíz Veerman, 2012; Valcarce García, 2008). Por ello, en Atención Temprana, se debe hablar de las bases neurológicas, pedagógicas y psicológicas.

Para que se produzca el normal desarrollo, se debe estimular adecuadamente al organismo durante su período de crecimiento. Lo que se pretende es potenciar las posibilidades mediante la estimulación regulada y continuada, llevada a cabo en todas las áreas sensoriales pero sin forzar el curso lógico de la maduración del Sistema Nervioso (Gutiez, 2005).

Durante los primeros años hay gran plasticidad en el sistema nervioso y a medida que pasan los años se pierde. La plasticidad cerebral puede ser definida como las modificaciones producidas en el sistema nervioso como resultado de la experiencia, las lesiones o los procesos degenerativos (Mora y Sanguinetti, 2004). El proceso de mielinización, la especialización funcional, el desarrollo neural conforme a la ley cefalocaudal y proximodistal, así como la especialización funcional y la lateralidad, son algunas de las bases neuroevolutivas que se dan en estas etapas (Campos, 1998). La demanda de intervención educativa para las poblaciones con alteraciones del desarrollo o con las de alto riesgo, se inicia como respuesta social hacia sus necesidades y por la forma en que su población ha aumentado en los últimos años.

La neurología evolutiva nos indica los patrones del desarrollo normal que deben seguir los niños y se pueden observar posibles desviaciones y detectar trastornos madurativos. Desde que el niño nace puede explorarlo por medio de los signos neurológicos como son los reflejos, el tono muscular, etc. (Campos, 2013). Cuando aparecen lesiones tempranas o hay carencia de estímulos ambientales, se puede comprometer la maduración neuropsicológica, por lo que es decisivo aprovechar la plasticidad neuronal en las primeras fases del desarrollo, para optimizar el desarrollo posterior (Mulas y Hernández 2004; Portellano, 2009).

Desde el planteamiento pedagógico, la intervención temprana ha de tener un enfoque globalizador, que favorezca el desarrollo integral y que le aproxime a referentes naturales del contexto en el que vive el niño. La experiencia es esencial ya que promueve la capacidad de aprendizaje en otro contexto. Igualmente se debe incidir sobre la importancia de respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño (Arrillaga y Veerman, 2010; Paniagua, 2009). Las bases pedagógicas de la Atención Temprana coinciden ampliamente con las de la Educación Infantil, ya que también está enfocada a los niños de hasta seis años. Atiende a los niños en todas las dimensiones de la persona: biológica, cognitiva, afectiva y social. Y tiene en cuenta, además, todos los contextos en que se desenvuelve el niño, la escuela, la familia, la comunidad y las distintas instituciones sociales (Paniagua y Palacios, 2005).

2.1. Conceptualización

Los conceptos de estimulación precoz, estimulación temprana y Atención Temprana, son los diferentes términos que se han venido utilizando para denominar las actuaciones encaminadas a evitar o paliar las dificultades de los niños con discapacidades o aquellos considerados de alto riesgo (Gutiez,

2007; Perpiñán, 2009). En la actualidad, sigue vigente en nuestro país la definición elaborada por los profesionales del Grupo de Atención Temprana, pertenecientes a todos sus ámbitos y a las distintas comunidades, descrita como:

> el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar por respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar y transdisciplinar (GAT, 2005, p. 13).

Este planteamiento, supone un cambio tanto en el ámbito de actuación como en el tipo de actuaciones y profesionales a intervenir, y establece un carácter dinámico a la actividad, que se perfila como un modelo de atención a la primera infancia que requiere una alta cualificación y un trabajo interdisciplinar o transdisciplinar. En la misma línea de esta definición, la Agencia Europea ofrece la siguiente definición de Atención Temprana,

> conjunto de intervenciones para niños pequeños y sus familias, ofrecidos previa petición, en un determinado momento de la vida de un niño, que abarca cualquier acción realizada cuando un niño necesita un apoyo especial para asegurar y mejorar su evolución personal, reforzar las propias competencias de la familia, y fomentar la inclusión social de la familia y el niño. Estas acciones deben ofrecerse en el entorno natural del niño, preferentemente cerca de su domicilio, bajo un enfoque de trabajo en equipo multidimensional y orientado a las familias (Agencia Europea, 2005, p. 17).

Con las mejoras y avances del modelo, Guralnick (2017) define la Atención Temprana como un sistema diseñado para apoyar patrones familiares de interacción que mejor estimulen el desarrollo evolutivo del niño. Consiste en una actividad, que se aplica entre los 0 y los 6 años y a sus familias, para influir, favorablemente, en el desarrollo del niño y su entorno, partiendo del binomio prevención y detección, para una exitosa intervención.

Uno de los aspectos fundamentales de la Atención Temprana es la detección, puesto que posibilita la puesta en marcha de los distintos mecanismos de actuación para prevenir patologías añadidas, lograr mejorías funcionales, posibilitar un ajuste más adaptativo entre el niño y su entorno, limitar las consecuencias adversas de un problema y mejorar el nivel de funcionamiento de la persona con alteración; es decir, comprende el nivel de tratamiento o intervención (Pérez-López, 2004) para reducir las posibles complicaciones. Esas intervenciones pueden ser específicas, transitorias o permanentes, sobre el niño, la familia y el entorno y evaluadas para determinar si son adecuadas a sus necesidades. Los programas de intervención, deben empezar antes del nacimiento,

ya que algunos de los niños que presentan discapacidades, las padecen como consecuencias de las lesiones producidas durante el periodo perinatal, ya que de no atender al niño debidamente, provocará la aparición de otras secuelas añadidas (GAT, 2018). El siguiente cuadro resume las actuaciones que se realizan en cada uno de los servicios:

Figura 1. Actuaciones en Atención Temprana:

SERVICIOS	DETECCIÓN (quienes)	VALORACIÓN	INTERVENCIÓN Y SIGUIMIENTO
EDUCACIÓN	Orientador, maestros de EI, técnicos de EI, maestros en Pedagogía Terapeútica, PTSC, AL	Psicopedagógica, funcional, dictamen de escolarización.	Directa e indirecta, con el alumno, la familia y el entorno.
SANIDAD	Especialidades médicas, Psicólogo, Fisioterapeuta, Logopeda y Trabajador Social	Médica, funcional.	Directa e indirecta. Atención ambulatoria.
SOCIAL	C. Base: Pedagogo-Psicólogo, Médico, Fisioterapeuta, Logopeda Trabajador Social y Terapeutas Ocupacionales	Psicológica, socioambiental, familiar, Dictamen de minusvalía.	Directa e indirecta (clínica), estimulación, atención ambilatoria.
	CDIAT o CAT: Psicólogo, Pedagogo, Estimulador, Terapeutas Ocupacionales y Logopedas	Psicológica, socioambiental, familiar.	

2.2. Población objeto

La Atención Temprana va dirigida a toda la población infantil de 0 a 6 años, a la familia a y su entorno que presenten alguna alteración retraso o riesgo de padecerlo en cualquiera de las áreas de desarrollo, así como a las familias, a los maestros y al entorno que les rodea. Estos niños, se agrupan en tres criterios: niños de alto riesgo biológico, niños en riesgo sociambiental y los de alteraciones documentadas (GAT, 2018).

En primer lugar, se denomina alto riesgo a aquellos niños que necesitan atención específica, como son los niños de bajo peso, prematuros, etc. Se denominan factores de riesgo a diversas circunstancias (psicológicas, sociales, biológicas, etc.) que interfieren en el desarrollo del niño, y que no permita

seguir su curso normal. Consiste, por tanto, en una población más susceptible de padecer alteraciones en su desarrollo (GAT, 2005; Gutiez, 2005).

Es importante destacar el hecho de que muchos niños de alto riesgo no presentan alteraciones neurológicas, ni discapacidad intelectual, pero, sin embargo, sí que experimentan dificultades específicas del aprendizaje (GAT, 2011; Guralnick & Bennet, 1989). En muchas ocasiones estas dificultades no aparecen hasta que el niño no acude a su centro educativo. Por tanto, la identificación de indicios predictivos es de gran importancia para la elaboración de programas de intervención que ayuden a prevenir estas dificultades (GAT, 2018).

Según el Libro Blanco (GAT, 2005), la pertenencia a este grupo viene determinada por la relación de factores de riesgo neurológico y sensorial (visual y auditivo). En el primer caso, riesgo neurológico quedan incluidos algunos niños como los de R.N. con peso < P10 para su edad gestacional o con Peso < a 1500 gramos o de edad gestacional < a 32 semanas; APGAR < 3 al minuto o < 7 a los 5 minutos; RN con ventilación mecánica durante más de 24 horas, etc. Dentro del grupo de recién nacidos de riesgo sensorial visual, se incluirían aquellos con ventilación mecánica prolongada; gran prematuridad; hidrocefalia; infecciones congénitas del sistema nervioso central o con patología craneal. Y, dentro de los de riesgo sensorial auditivo se aglutinan aquellos con hiperbilirrubinemía, gran prematuridad, infecciones congénitas del Sistema Nervioso; síndromes malformativos con compromiso de la audición; antecedentes familiares de hipoacusia, infecciones postnatales del Sistema Nervioso Central o asfixia severa.

En segundo lugar, la Atención Temprana también atiende a los niños de riesgo sociambiental, es decir a aquellos que viven en condiciones sociales adversas, como son la falta de cuidados o de interacciones adecuadas con sus padres y familia, maltrato, negligencias, abusos, que pueden alterar su proceso madurativo (GAT, 2005). Estos factores favorecen a la desviación del desarrollo normal del niño. Además, tienen en su contra que por la ausencia de características visibles de una discapacidad, muchas veces es difícil identificarlos e intervenir tempranamente (Pérez López, 2004). Las posibilidades de alteraciones de estos niños son menores que las de los niños con riesgo biológico, sin embargo, nunca se deben descartar (Gutiez y Sánchez, 2014). En este grupo se incluyen a los de acusada deprivación económica, embarazo accidental traumatizante, padres de bajo C.I., entornos no estimulantes, alcoholismo y drogadicción, prostitución, encarcelamiento, etc. (GAT, 2005).

El último grupo poblacional, incluye a niños con alteraciones documentadas. En este grupo se incluye a los niños con alteraciones o discapacidades con-

formadas, de tipo cognitivo de la movilidad, de la comunicación o sensoriales, (Gutiez, 2005).

En cualquier caso, la prevención es un elemento necesario, para facilitar la inclusión educativa, ya que en el desarrollo de los avances médicos, ni la evolución de los tratamientos, ni la influencia de nuevos factores sociales, permiten pronosticar una disminución del índice de discapacidad (Gutiez, 2005; Robles Bello y Sánchez Teruel, 2013).

2.3. Objetivos de a la atención temprana

El principal objetivo de la Atención Temprana es "la detección, el diagnóstico precoz y la atención terapéutica de los trastornos en el desarrollo y las situaciones de riesgo" (GAT 2005, p. 19). Los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos, deben recibir, los apoyos necesarios que, permitan potenciar sus capacidades, posibilitando de la forma más completa su inclusión en el medio familiar, escolar y social (Gutiez, 2005). De este amplio marco, se desprende el siguiente conjunto de objetivos propios a la Atención Temprana como son reducir los efectos de una discapacidad sobre el conjunto global del desarrollo del niño; optimizar el curso del desarrollo del niño; introducir mecanismos de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas; evitar o reducir la aparición de déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo y, en última instancia, atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño (GAT, 2005). Además, en la actualidad, los objetivos prioritarios de la Atención Temprana, parten por incluir a la familia y el entorno en el modelo, por lo que se deben repensar estos principios orientados hacia el empoderamiento familiar, la supresión de la superespecialización y la relación asimétrica entre profesionales y familias (Dunst, Triviette & Hamby, 2007; McWilliam, 2016).De todos estos objetivos podemos deducir que la Atención Temprana, es una actividad compleja que debe atender y coordinar distintos tipos de acciones, dependientes entre sí, y específicas.

Cada una de ellas incluye los aspectos físicos (motores y neurosensoriales), psicológicos, sociales y educativos del desarrollo infantil. Estas acciones prioritarias, son:

— La prevención de discapacidades y la detección temprana de los factores de riesgo.

— El diagnóstico clínico, psicopedagógico o social de la alteración del desarrollo.

— Las intervenciones específicas, transitorias o mantenidas, sobre el niño, la familia y el entorno; es decir en los contextos naturales del niño. (McWilliam, 2016).

— La evaluación de la eficacia de las intervenciones y de la evolución del niño, así como su alta y/o derivación a otro servicio.

— El trabajo con las familias a lo largo de todo el proceso.

La Atención Temprana debe garantizar, en definitiva, la evaluación conjunta del progreso del niño, su entorno y su familia, y de las atenciones que está recibiendo, a fin de tomar decisiones y planificar periódicamente los cambios o modificaciones que se estimen oportunos para favorecer su desarrollo y la inclusión escolar y social del niño.

2.4. Entornos de actuación

La evolución producida en la Atención Temprana nos lleva a abandonar un modelo de trabajo centrado únicamente en el niño y pasar a una intervención centrada en la familia y en el entorno de aprendizaje (Cañadas, 2012; Bruder, 2000; Dunst, 2002; García Sánchez, 2002). Por todo ello, una intervención adecuada debe incluir los contextos naturales del niño. En este caso, la familia, la escuela y su comunidad. No obstante, la Atención Temprana requiere la colaboración organizada entre los servicios sanitarios, sociales y educativos con competencias en la infancia. Son estos tres ámbitos los que tienen que generar intervenciones coordinadas que den respuestas al niño y además, que incluyan a la familia y la escuela como motores prioritarios del desarrollo del menor.

Cada uno de ellos debe disponer de la organización necesaria para atender, desde sus respectivas competencias, a la población infantil y a sus familias, y deben contar con profesionales y mecanismos de actuación y gestión adecuados al cumplimiento de sus fines.

Centrándonos en materia educativa, la Atención Temprana queda recogida desde en momento en que se publica la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, LISMI. Como consecuencia del desarrollo de esta ley, la Atención Temprana consigue un apoyo normativo a través del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial en el que se señala que el Ministerio de Educación y Ciencia ya contemplaba la estimulación temprana como servicio propio o a subvencionar.

Se expone, en el Art. 5, que la Atención Educativa Especial debe considerarse desde el momento que se estime necesario, sea cual sea la edad, o si hay riesgo de aparición de deficiencias (RD 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial). Los Servicios Educativos, por tanto, deben realizar actuaciones de apoyo al niño y a la familia desde los centros.

Continuando con el marco normativo, que puede ayudar a entender la importancia de la Atención Temprana desde el ámbito educativo, es importante referirnos a la LOGSE la cual incluye por primera vez el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de alumnos con necesidades educativas especiales, continúa dando importancia a la Atención Temprana, exponiéndose en su Art. 3, que "la atención educativa a los niños y niñas con necesidades educativas especiales comenzará tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal actuación" (RD 696/1985, p. 16.180).

En relación con la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, desde la Orden Ministerial 14 de febrero de 1996 por el que se regula el procedimiento de realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, se expone la definición de evaluación psicopedagógica, a través de la cual el orientador, con título en psicología o pedagogía, debe detectar las necesidades educativas especiales de los alumnos con el objeto de proporcionarle una respuesta educativa ajustada. Esta evaluación debe ser de tipo contextual, ya que debe incluir información del alumno, del entorno y de la familia.

Más tarde, La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, refuerza esta idea de la atención a la diversidad y la inclusión educativa, que se traduce en una atención individualizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten dificultades (LOE, art. 19). Desde el Art. 74.2 de la LOE, se expone que la identificación y valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales se realizará lo más tempranamente posible, por personal cualificado. Todo ello supone que esta ley educativa continúa teniendo en cuenta la importancia de la Atención Temprana en el desarrollo del niño. A partir de ella, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, establece que uno de los principios de la educación es la equidad "que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como ele-

mento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales" (LOMCE, 2013, p. 11).

A partir de estas medidas, la escuela infantil realiza un importante nivel de actuaciones preventivas por medio de la educación. Maestros y educadores se convierten en los agentes de detección, ya que en esta etapa pueden observarse problemas en las distintas áreas del desarrollo: en las habilidades motoras, de socialización, de lenguaje, de atención, cognitivas o emocionales que no se hubieran detectado con anterioridad. De igual forma, la escuela infantil debe dar respuesta a estos alumnos con edades tempranas, de forma organizada desde un Plan de Atención a la Diversidad. El desarrollo de este plan está regulado por distintas normativas desarrolladas por las comunidades autónomas. Por ejemplo, en la comunidad Autónoma de Madrid, las Instrucciones 19 de julio de 2005 relacionadas con la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de infantil, primaria y secundaria, se incluyen tres tipos de medidas de atención a la diversidad: medidas generales, ordinarias y extraordinarias. Todas estas medidas conforman un conjunto de intervenciones que favorecen el desarrollo del niño ajustándose a las necesidades de cada uno. De esta forma, en la escuela infantil encontramos medidas destinadas a todo el alumnado (de carácter general), destinadas a atenderla diversidad en el aula, contemplando enfoques metodológicos y recursos que favorezcan a todos los alumnos y en especial a aquellos con necesidades educativas especiales (de carácter ordinario), y por último, aquellas adaptaciones individuales e intervenciones específicas que el niño necesita para mejorar su desarrollo y su aprendizaje (de carácter extraordinario). Por todo ello, como se expone en el art. 19 de la LOE (2006) asimilado por la LOMCE (2013), la atención a la diversidad se traduce en una atención individualizada, en la prevención de dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten dificultades (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

En el proceso de Atención Temprana en la escuela infantil, es esencial el papel del Equipo de Atención Temprana, que cuenta con orientadores, maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, de igual forma que Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC). Desde la Resolución de 30 de abril de 1996 (BOMEC de 13 de mayo) de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los E.O.E.P., se enmarcan las funciones de estos equipos, dentro de las cuales destacamos: garantizar que se lleva a cabo el Plan de Atención a la Diversidad en la escuela, colaborar en el desarrollo de programas formativos destinados a las familias, realizar la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización a los niños, coordinarse con otras instituciones (servicios

sociales, sanitarios y educativos), atender demandas de sector y de aquellos centros donde estén escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales, colaborar en la identificación de las necesidades educativas, implicarse en el proceso de realización de adaptaciones curriculares, búsqueda y adaptación de recursos, etc.

Retomando la labor educativa de las escuelas infantiles, su función es, por tanto, "complementaria a la de la familia en estos primeros años en los que la plasticidad cerebral del niño permite un mayor desarrollo intelectual, y es también preventiva y compensatoria en el alumnado que pueda ver comprometido su desarrollo por carencia de estímulos socioambientales o familiares adecuados" (Gútiez, 2005, p. 54).

La atención a alumnos, como se expone en el art. 74.1 de la LOE, se regirá por los principios de normalización e inclusión. También destaca la ley los principios de no discriminación y de igualdad efectiva en el acceso y permanencia en la escolarización (LOE, 2006). De este modo, la escuela infantil se halla estrechamente vinculada con la Atención Temprana. Se trata de una institución que vela y trabaja por el desarrollo global del niño (objetivo coincidente con la Atención Temprana). En este sentido, realiza una importante labor de prevención primaria, promoviendo su desarrollo integral.

Hablar de inclusión, a nivel educativo, supone atender a la diversidad, de modo que se respete el derecho de todos y de cada uno de los niños y de sus familias, tengan o no alguna discapacidad o riesgo de padecerla, porque podrán acceder y beneficiarse de todas las ayudas disponibles para responder de forma adecuada a sus diferencias individuales. El derecho a la igualdad de oportunidades compromete a todos en la promoción y buen aprovechamiento de medios, de condiciones y recursos para que esa igualdad sea efectiva. Esta igualdad de oportunidades se ve mermada si no hay una adecuada coordinación.

Por todo ello, las escuelas infantiles ofrecen un marco idóneo para la igualdad de oportunidades y para la no discriminación, para la normalización y para la atención a la diversidad, si bien requiere, para poder desempeñar dichas funciones, una formación profesional adecuada y un conocimiento de los recursos existentes. La Escuela Infantil se convierte en un importante contexto de atención / intervención por medio de adaptaciones curriculares y de los "profesionales especialistas" (profesores de apoyo, pedagogía terapéutica y maestros de audición y lenguaje).

Actualmente en España, la Educación Infantil atiende a la mayoría de la población entre los 3 y los 5 años de edad. De igual forma, podemos decir que a medida que va aumentando la edad nos encontramos mayor población de

niños escolarizados. También aumenta considerablemente entre los 0 y los 2 años. Esta tendencia es fundamental para poder atender a aquellos alumnos con alteraciones en la primera infancia. Cuanto antes se detecten y se escolaricen, antes pueden recibir los apoyos. Hablamos concretamente de 1. 737.979 niños de 0 a 6 años, de los cuales el 1,6% pueden presentar algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo y por lo tanto, son susceptibles de recibir Atención Temprana. Sin apoyos tempranos para aquellos alumnos con discapacidad, con riesgo biológico o socio-ambiental, no podemos hablar de una inclusión educativa real.

Centrándonos en el primer ciclo de Educación Infantil, la escolarización oscila entre un 10,9% para niños menores de 1 año y un 58,7% a los 2 años. A los 3 años la escolarización es prácticamente plena (segundo ciclo, entre el 96,3% a los 3 años y el 97,1% a los 5 años. Atendiendo a las distintas comunidades autónomas, superan la tasa nacional País Vasco, Galicia, Andalucía (excepto menores de 1 año) y Comunidad de Madrid (excepto a los 3 y 5 años). Respecto a la escolarización por etapa educativa y años considerados, en Educación Infantil destacan Galicia, Comunidad de Madrid y País Vasco, que superan el 16% de escolarización con menos de 1 año, el 45% con 1 año y el 67% con 2 años (País Vasco 92,9%).

3. INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCION TEMPRANA

La Escuela actual debe dar respuestas acordes a la sociedad democrática en la que se desarrollen aspectos como el respeto a las diferencias, la valoración positiva de las mismas y la importancia de la participación en las decisiones de gobierno (Casanova, 2017). Esta respuesta debe comenzar desde la Educación Infantil como una escuela de todos y para todos. Una escuela que acoja la diversidad como un valor fundamental de la sociedad en la que vivimos, pero también como un entorno de posibilidades para aquellos que presentan necesidades.

Desde este punto de vista, la Educación Infantil reúne todos y cada uno de los elementos que caracterizan a la Atención Temprana. Principalmente, el trabajo coordinado entre la propia escuela, la familia y la comunidad es fundamental y, además representa los elementos básicos para desarrollar una educación inclusiva de calidad (Simón, Giné y Echeita, 2016). Con respecto a la Atención Temprana, es de igual forma esencial concebir un modelo ecológico- transaccional de intervención que incluya a la familia, al entorno educativo y a los servicios de apoyo educativos, sociales y sanitarios, contem-

plando los espacios naturales (Bruder, 2010; Dalmau, Balcells-Balcells , Giné , Cañadas , Casas, Salat , Farré y Calaf, 2017). Los Servicios Educativos realizan, por lo tanto, actuaciones de apoyo al niño y a la familia desde los centros de educación infantil, con el apoyo de los Equipos de Atención Temprana.

Cuando el maestro/a detecta una situación de riesgo, pide ayuda a los Equipos de Atención Temprana. En este momento se activa una coordinación en la que en la escuela infantil se despliegan una serie de intervenciones centradas en el niño y en su familia. Es el orientador, en este caso, quien detecta las necesidades educativas especiales del alumno, a través de la evaluación psicopedagógica. En el informe psicopedagógico, se determinan estas necesidades y se acompañan de unas orientaciones a la familia y a los profesionales. Todo ello se acompañará de un dictamen de escolarización en el que se exponga que tipo de escolarización requiere el alumno y el tipo de apoyos que precisa. A partir de este momento, los maestros en pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje intervienen con el alumno. Esta intervención tiene como objetivos finales evitar la conformación de una discapacidad o, una vez presentada paliar su efecto en el desarrollo del alumno y desarrollar los principios de normalización inclusión, igualdad efectiva y no discriminación recogidos en la LOE, e igualmente asumidos por la LOMCE. Atendiendo a todos estos aspectos, la escuela infantil se propone como un medio estimulante que ofrece la posibilidad de compartir un entorno social y desarrollar una serie de aprendizajes fundamentales (Retortillo, 2005).

La escuela infantil se halla estrechamente vinculada con la Atención Temprana, ya que también vela y trabaja por el desarrollo global del niño (objetivo coincidente con la Atención Temprana) y realiza una importante labor de prevención primaria, promoviendo su desarrollo integral. Es, por tanto, compensadora en el alumnado que pueda ver comprometido su desarrollo por carencia de estímulos socioambientales o familiares adecuados (Gútiez, 2005). Se trata de un entorno en el que el niño recibe una educación igual que el resto de compañeros, con profesionales cualificados donde se responde a sus necesidades, con una respuesta educativa y unos recursos adaptados al niño y a sus familias (Verdugo, Rodríguez, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009; Villegas, Simón y Echeita, 2014; Simón, Giné y Echeita, 2016).

4. CONCLUSIÓN

La Atención Temprana es un recurso y estrategia fundamental en los niños de 0-6 años, siendo especialmente eficaz en los contextos de vulnerabili-

dad. Debe apoyarse desde el sistema educativo para que en el que el niño, su familia y su entorno obtengan una respuesta a cualquier necesidad que pueda plantear. Por ello, la escuela, los equipos de Atención Temprana y otros agentes externos, suponen el medio más estimulante puesto que reúne los requisitos para brindar la ayuda necesaria a las poblaciones de riesgo.

No se puede hablar de inclusión, si se abandona a su suerte a los niños que necesitan recibir en un entorno normalizado un tratamiento especializado y frecuente, puesto que estos primeros años son de gran importancia, ya que se encuentra en el momento de mayor plasticidad cerebral y recuperación (o al menos, no mayor deterioro) de funciones afectadas.

Debe dotarse al sistema educativo de los recursos necesarios, y orientar la actuación de los Equipos de Atención Temprana a todos los niños con dificultades. No atender las necesidades de estos niños por parte del sistema educativo, viola cualquier consideración de equidad.

Otro aspecto esencial es la formación y especialización, no sólo en aspectos pedagógicos, también en otros ámbitos como puede ser el médico, social, etc. Formar equipos integrados por distintos profesionales evitando un discernimiento tan evidente entre la atención médica y pedagógica. La dotación de recursos técnicos y la cualificación de profesionales deben ajustarse a las necesidades de los niños, otorgando a la familia un papel prioritario en su detección, evaluación e intervención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea Para el Desarrollo de la Educación Especial [AEDEE] (2005). *Atención Temprana. Análisis de la situación en Europa. Aspectos clave y recomendaciones.*

Arizcun, J. (2001). Aspectos neonatológicos y factores de riesgo. *Revista de Neonatología, 34, 1*, 136-222.

Arrillaga, A. y Veerman, E. (2010). Lo esencial de nuestra actuación. *Aula de infantil, 58*, 11-14.

Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Exceptional Children, 73 (3)*, 339-355.

Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: a promise to children and families for their future. *Topics in Early Childhood Special Education, 20 (2)*, 105-122.

Campos Castelló, J. (1998). Evaluación neurológica de los trastornos del aprendizaje. R*evista de neurología., 27,* 156, 280-285.

Campos Castelló, J. (2013). Retraso madurativo neurológico. *Revista de Neurología., 57, 1*, 211-219.

Cañadas, M. (2012). La familia, principal protagonista de los centros de desarrollo infantil y Atención Temprana. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 41*, 129-141.

Casanova, M.A. (2017). *Educación inclusiva en las aulas.* Madrid: La Muralla.

CERMI (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusiva.* Madrid: Grupo Editorial Cinca. Colección Convención ONU, 21.

Dalmau, M., Balcells, A., Giné, C., Cañadas, M., Casas, F., Salat, Y. y Calaf, N. (2017). Cómo implementar el modelo centrado en la familia en la intervención temprana. *Anales de Psicología, 33 (3)*, 641-651.

Dunst, C. J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36 (3)*, 141-149.

Dunst, C., Triviette, C. & Rousenbaum, P. (2007). Meta-analysis of family-centred help-giving practices reserarch. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 13*, 370-380.

García Sánchez, F. A. (2002). Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un modelo integral de intervención. *Bordón, 54*, 39-52.

García Sánchez, F.A. (2019). Neurociencia y Atención Temprana. En C.T. Escorcia y L. Rodríguez. *Prácticas de Atención Temprana Centradas en la Familia y en Entornos Naturales* (pp. 33-49). Madrid: UNED.

Gómez Campillejo, M. A. (2016). Orientación educativa y acción tutorial: características diferenciales en el ámbito de la Educación Infantil. *Polibea, 119*, 13-18.

Grupo de Atención Temprana (GAT) (2005). *Libro Blanco de la Atención Temprana.* Real Patronato sobre Discapacidad. Colección de documentos 55/2005.

Grupo de Atención Temprana (GAT) (2011). *La realidad actual de la Atención Temprana en España. Madrid: Real Patronado sobre Discapacidad.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Grupo de Atención Temprana (GAT) (2018). *Atención Temprana: la visión de los profesionales.* Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana.

Guralnick, M. (2017). Early intervention for children with intelectual disabilities. *Journal of applied research in intelectual disabilities, 30*, 211-229.

Guralnick, M. J. & Bennett, F. (1989). Eficacia de una intervención precoz en niños con mayor riesgo biológico. En M. J. Guralnick & F. Bennett. *Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo* (95-138). Madrid: Ministerio de Servicios Sociales.

Gutiez, P. (2005). *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones.* Madrid: Editorial Complutense.

Gutiez, P. (2007). *Detección y valoración en edades tempranas en el ámbito educativo.* Madrid: Fundación Laín Entralgo.

Gutiez Cuevas, P. y Ruíz Veerman, E. (2012). Orígenes de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Temprana en Nuestro País. Agentes, Contextos y Procesos. *Revista Psicología Educativa, 18 (2),*107-122.

Gutiez, P. y Sánchez, C. (2014). *Primera infancia y vulnerabilidad mental.* Proyecto Kids Strenghts. Madrid: Sanz y Torres.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (LISMI). *Boletín oficial del Estado, no 130, 30 de abril.*

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica, 1/1990, de 4 de octubre). *Boletín oficial del Estado, no 238, 4 de octubre.*

Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín oficial del Estado, no 106, 2006, 4 mayo.*

Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre). *Boletín oficial del Estado, no 295, 2013, 10 diciembre.*

McWilliam, R. (2016). Metanoia en Atención Temprana. Transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva, 10, 1,* 133-173.

Mora, F. y Sanguinetti, A. M. (2004). *Diccionario de neurociencias.* Madrid: Alianza Editorial.

Mulas, F. y Hernández, S. (2004). Bases neurobiológicas de la Atención Temprana. En J. Pérez López y A.G. Brito de la Nuez (Coords.). *Manual de Atención Temprana* (pp. 45-58). Madrid: Pirámide.

Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín oficial del Estado, no 47, 23 de febrero de 1996.*

Paniagua, G. (2009). El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso. *CEE Participación Educativa,* 20-34.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad.* Madrid: Alianza.

Pérez López, J. (2004). Modelos explicativos del desarrollo aplicados a la Atención Temprana. En J. Pérez y A. Brito (Eds.). *Manual de Atención Temprana* (pp.27-44). Madrid: Pirámide.

Perpiñán, S. (2009). Atención Temprana y familia. Cómo intervenir creando entornos competentes. Madrid: Narcea.

Portellano, J. A. (2009). *Neuropsicología infantil.* Madrid: Síntesis.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín oficial del Estado, no 65, 16 de marzo de 1985.*

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín oficial del Estado, no 131, 2 de junio de 1995.*

Retortillo, F. (2005). La escuela como contexto normalizado: modelos de intervención en entornos naturales. En P. Gutiez. *Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 281-290). Madrid: Editorial Complutense.

Robles Bello, M. A. y Sánchez Teruel, D. (2013). Atención infantil temprana en España. *Papeles del Psicólogo, 34 (2)*, 132-143.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas. *Revista Latinoamericada de Educación Inclusiva, 10 (1*), 25-42.

Valcarce García, A. (2008). Políticas Públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años). *Revista de Educación, 347*, 141-153.

Valle Trapero, M., Gutiez Cuevas, P., Sierra, P., Anta Rodríguez, C., Cuéllar Flores, I. y Jiménez Astudillo, M. (2015). Atención Temprana: teoría y práctica. F*ormación continuada a distancia (FOCAD), 28 (3)*, 1-26.

Verdugo, M.A., Rodíguez, C., Sartó, P., Calvo, I. y Santamaría, M. (2009). *Situación actual de la inclusión educativa en España (Informe de Investigación)*. Madrid: FEAPS.

Villegas, M., Simón, C. y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad, 2(2)*, 63-82.

Las personas con discapacidad/vulnerabilidad compleja ante la inclusión laboral

Sandri, Patrizia (P.S.) [1]

Fernández Martínez, María Del Mar (M.F.M.) [2]

Callegari, Leonardo [3]

Luque De La Rosa, Antonio (A.L.D.R.) [4]

Malaguti, Elena (E.M.) [5]

Carrión Martínez, José Juan (J.C.M.)

1. INTRODUCCIÓN

Como señala Callegari (2010) "facilitar el empleo de una persona discapacitada es útil para cualquiera, incluso para aquellos que no tienen una discapacidad" (p.73), así que abordar la problemática de la transición, inserción o realización laboral/ocupacional de las personas con discapacidades o vulnerabilidad complejas, nos sitúa ante unas de las situaciones de mayor complejidad en el proyecto inclusivo global. Acudiendo a un concepto acuñado por Canevaro (2004), tenemos el reto de alcanzar un *riposizionamento,* nos hemos de reubicar ante el fenómeno de la inclusión, una vez que con esta alcanzamos logros sociales que obligan a reposicionarnos frente al mundo laboral, una inclusión que no se extienda a lo laboral, sería una inclusión *mutilada,* y a su vez una limitación de la inclusión laboral solo para algunos sectores menos afectados de las personas con discapacidad o vulnerabilidad, tampoco sería una posicionamiento ético aceptable.

En la actualidad se han desarrollado grandes avances, relativamente considerados, con respecto a la inclusión de las personas con discapacidad, diversidad funcional, en entornos laborales de distinta índole (Guerra, Ramos,

1 Universidad de Bologna, patrizia.sandri@unibo.it
2 Universidad de Huelva, mar.fernandez@dstso.uhu.es
3 Universidadd e Bologna, callegari.csapsa@gmail.com
4 Universidad de Almería, aluque@ual.es ; jcarrion@ual.es
5 Universidad de bologna, elena.mallaguti@unibo.it

Subía, Carvaja y Borja, 2016; Peressotti, 2017), si bien todavía pueden constatarse actitudes similares a las que se evidenciaban en estudios ya algo lejanos como los de Puin y Escobar de Villate (2002) o Pallisera et al. (2003).los cuales remarcaban aspectos como el acompañamiento o la formación (co-formación) de supervisores y usuarios, como aspectos clave.

En este escenario nos enfrentamos ante varias e importantes cuestiones de carácter previo a la hora de tratar de ir configurando un análisis de la inserción laboral, no ya de personas con discapacidad, sino de personas con discapacidad, vulnerabilidad compleja, pues se reconoce por diferentes autores que el gran avance se ha dado en términos de afrontar lo más *sencillo*, dejando para un después la cuestión de las personas con mayores complejidades (Pupiales Rueda y Córdoba Andrade, 2016). Podemos destacar, y así abordaremos en nuestra revisión exploratoria, tendente a enfocar una investigación sobre la cuestión, la necesidad de acotar y/o acordar el propio concepto de discapacidad o vulnerabilidad compleja con un acercamiento conceptual a los principales colectivos acreedores de estas vulnerabilidades emergentes, caracterizar los rasgos de un contexto inclusivo o analizar posibles marcos estructurales de inserción laboral para estas personas. Seguidamente abordaremos estas cuestiones.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD/ VULNERABILIDAD COMPLEJA: TRANSITANDO HACIA UN NUEVO CONSTRUCTO

Antes de intentar caracterizar el concepto o categoría conceptual de discapacidad y/o vulnerabilidad compleja, consideramos de interés hacer una revisión de la literatura científica reciente sobre términos que pueden estar en la base del nuevo constructo como discapacidad, discapacidad múltiple, discapacidad compleja o grupos vulnerables.

2.1. Discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud –OMS– (2011) el efecto, determinado por el entorno, de una discapacidad es que al interactuar con otros factores en un contexto social específico, puede inducir a un individuo a experimentar una desventaja en su vida personal, social o profesional

En España, la Encuesta de Población Activa (2002) entendía por discapacidad "…toda limitación en el desarrollo de las tareas diarias, incluyen-

do el trabajo. Esta limitación puede afectar tanto a la naturaleza, como a la duración o a la calidad de la actividad a desarrollar" (Instituto Nacional de Estadística, 2019a).

De otra parte, tenemos el concepto de carácter legal de la conocida como Ley de Dependencia, que define discapacidad como "…falta o a la pérdida de autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisando de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para *realizar actividades básicas de la vida diaria,* o de otros apoyos para su autonomía personal" (Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia).

Para Abellán García e Hidalgo Checa (2011) se trata de un concepto que engloba deficiencia, limitación en la actividad y restricción en la participación.

2.2. Discapacidad múltiple *¿versus?* Discapacidad compleja

En el ámbito de la literatura científica en lengua hispana la presencia terminológica se sustancia en la discapacidad múltiple, incluso algunos como Muñoz Quezada y Lucero Mondaca (2011) hablan de personas con retos múltiples, pero sin salirse del marco conceptual de discapacidad múltiple.

Se caracteriza por la presencia de distintas discapacidades en diferentes grados y combinaciones: discapacidad intelectual, auditiva, motora, visual, autismo, parálisis cerebral, algunos síndromes específicos, epilepsia, hidrocefalia, escoliosis y problemas de comportamiento. Pueden tener un rango variable, dependiendo de la edad, así como de la combinación y severidad de sus discapacidades.

> Hablar de discapacidad múltiple no solamente es sumar los tipos de discapacidad que puede tener una persona, sino es la interacción que tienen juntas. Es importante entender las dificultades reales a las que se enfrentan las personas con discapacidad múltiple (Alveal Lagos y Stuardo Flores, 2018; Guevara, 2011; Pletsch, 2015). Aunque con limitada presencia algunos autores de ámbito hispano también llegan a recurrir al termino discapacidad compleja de forma algo imprecisa (Nova y Torres Pérez, 2013).

De otra parte, en el ámbito de lengua inglesa encontramos diferentes menciones a la noción de *complex disability* con matices no siempre coincidentes (Kreivinienė, 2011; Rice et al., 2017; Soldatic, van Toorn, Dowse y Muir, 2014), o muy relacionados sin apenas diferenciacion o incluso uso simultáneo con el término discapacidad múltiple (Chantry y Dunford, 2010) o como Menchs et al. (2019) que utilizan la expresión *severe multiple disabilities.*

Tratando de llegar a un punto de encuentro podemos acordar que el término *discapacidad compleja* identifica una condición de necesidad que afecta los componentes orgánicos, funcionales, cognitivos y de comportamiento de la persona. Algunas de las patologías tienen una base genética y/o de enfermedades raras, otras son en lugar de alta frecuencia, a lo que se asocia una patología múltiple que complica el marco básico.

> El concepto de discapacidad compleja destaca la necesidad de considerar la relación entre las necesidades y las respuestas de manera adecuada. Actualmente, alrededor del 2,5% de la población infantil italiana está discapacitada, mientras que se estima que la discapacidad compleja puede involucrar a no menos del 0,5% de la población en edad de desarrollo (Fondazione Emanuela Zancan, 2011).

Sirva de sencillo referente la búsqueda selectiva en una amplia base de datos SCOPUS (Tabla 1) en la que la expresión *complex disability* supera en mucho las entradas de *discapacidad múltiple* en una búsqueda restringida a la última década.

Tabla 1. Discapacidad múltiple *¿versus*? Complex disability

EXPRESIÓN BOOLEANA DE BÚSQUEDA	Nº DE RESULTADOS
TITLE-ABS-KEY ("discapacidad multiple") AND PUBYEAR > 1999	1
KEY ("Complex disability") AND PUBYEAR>1999	15
TITLE-ABS-KEY ("complex disabiity") AND PUBYEAR > 1999	31
TITLE-ABS-KEY (disability AND complessa) AND PUBYEAR > 1999	1

2.3. Vulnerabilidades sociales

Este es un concepto supracategorial que acoge una extensa tipología de perfiles vulnerables, pero en cierto modo vistos los grupos *en paralelo*, sin plantear la interacción intergrupal, y por tanto poca utilidad relativa para el fin de caracterizar las personas con perfil complejo (discapacidad o vulnerabilidad) de cara a obtener una realización o inserción laboral. Basándonos en el documento español titulado Plan Nacional de Inclusión Social (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014) el catálogo de grupos vulnerables adicionales al propio eje de la discapacidad podemos describirlo sinópticamente a partir:

— Personas sin hogar : Las personas sin hogar acumulan un conjunto de problemas encadenados que las convierten en uno de los colectivos más gravemente afectados por la exclusión social. El contexto actual de crisis, además, lleva a pensar que el problema de las personas sin hogar tenderá a ir en aumento, si se tiene en cuenta que una de las principales causas fue la pérdida de empleo.

— Personas dependientes: Las diversas situaciones de dependencia conllevan diversos grados de vulnerabilidad y, por tanto, de riesgo de pobreza y exclusión. En este sentido, cobra especial interés la protección de las personas consideradas grandes dependientes, dado que su situación implica la necesidad de ayuda de otras personas para realizar varias actividades básicas de la vida varias veces al día. Finalmente, la presencia de personas dependientes en los hogares, y especialmente de grandes dependientes, tiene un impacto significativo sobre la oferta de trabajo, el reparto de tareas y el riesgo de generar situaciones de pobreza y exclusión. Es decir, no solamente es prioritaria la protección de las personas en situación de dependencia, sino de aquellas que se dedican a su atención y cuidado. Por tanto, el fenómeno de la dependencia tiene un efecto directo sobre la vulnerabilidad de las personas que deben dedicarse a su atención en el contexto del hogar, recayendo dicha responsabilidad, especialmente sobre las mujeres.

— Personas inmigrantes: Los indicadores de inclusión social desde la perspectiva laboral dan evidencia de cómo está afectando la crisis a la población inmigrante. La vulnerabilidad ante la crisis de la población inmigrante no comunitario se pone de manifiesto en la elevada tasa de pobreza y exclusión social que soporta. En 2012, la tasa AROPE (por sus siglas en inglés, At Risk of Poverty and/or Exclusión) de la población extranjera no comunitaria (16 y más años) alcanzó el 46%, muy superior a la de la población autóctona que por ejemplo en el caso de España para este mismo año fue del 28%.

— Mujeres víctimas de violencia de género y maltrato infantil: Las personas víctimas de violencia en los países de nuestro entorno, incluyen como principales colectivos a las mujeres víctimas de violencia de género y a los menores (víctimas de violencia de género y de maltrato infantil en general). Son bien conocidas las dificultades para conocer con precisión el número de mujeres que sufren este fenómeno, y por lo que se refiere a los menores, en los últimos años se ha hecho

un esfuerzo por visibilizar y proteger a los niños que sufren violencia de género.

— Personas víctimas de discriminación por origen racial o étnico: Es evidente que el rechazo y el trato desigual al diferente, por ser inmigrante, de etnia foránea o simplemente por tener la piel de otro color, se da en una parte de la sociedad. Más allá de los datos, los diversos estudios realizados sobre la manera en que las personas diferentes perciben la discriminación han demostrado por una parte que ésta es más frecuente de lo que puede parecer y, que se produce en los más variados ámbitos y bajo formas muy distintas tanto en el ámbito público como en el privado. La crisis, además, ha agravado la situación, el elevado desempleo ha hecho aflorar actitudes racistas y xenófobas entre la población. Es, precisamente, el empleo el ámbito donde las personas se sienten más discriminadas por su origen racial o étnico y, en particular, en el acceso al empleo seguido por las condiciones de trabajo

— Personas víctimas de discriminación por su orientación sexual e identidad de género: Uno de los colectivos que sufre en mayor medida la discriminación en diversos ámbitos es el de las personas LGTB (lesbianas, gays, transexuales y bisexuales). Casi una de cada tres personas LGTB se ha sentido discriminada en el ámbito de su trabajo (Anghel, Conde-Ruiz. y Marra de Artiñano, 2018). La dificultad de demostrar la discriminación por orientación sexual o identidad de género deja a este colectivo en una situación de indefensión que contribuye a incrementar su vulnerabilidad.

— Personas con problemas de adicción (drogas, alcohol, juego, etc.): Los problemas de adicción constituyen una de las causas que llevan consigo procesos de exclusión social.

— Personas reclusas o ex reclusas: Es una constatación empírica la gran vulnerabilidad de las personas con antecedentes penales, que marcan su acceso al empleo y a su integración, siendo una causa interactiva de vulnerabilidad muy importante.

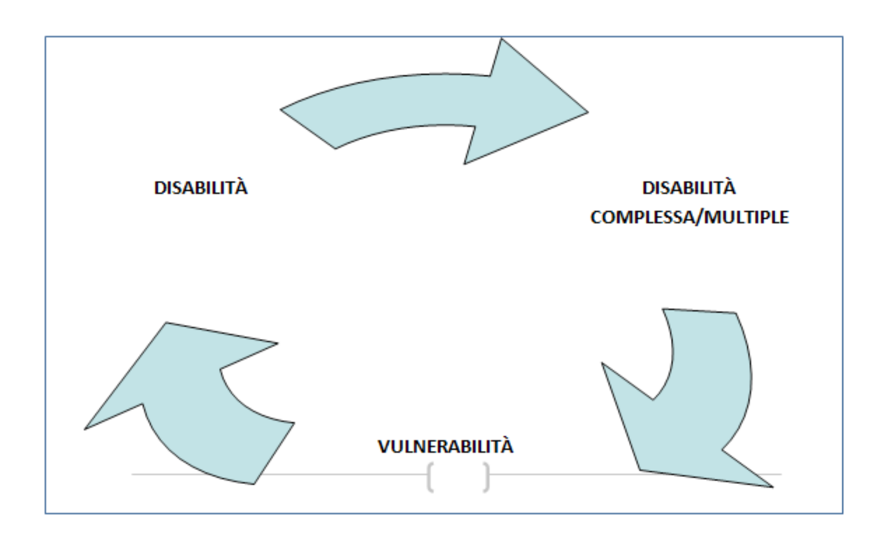
Es evidente que la tipificación de nuevos vectores de vulnerabilidad, que en interacción con el vector tradicional de discapacidad, nos puede llevar a una conceptualización multiaxial de la noción de discapacidad/vulnerabilidad compleja, en el sentido de ser un constructo dinámico, tan variable como sus propios componentes y difícilmente circunscribible a unos rasgos normodefinidos. Ese escenario nos conduce a una transición hacia lo que po-

demos considerar un nuevo constructo, el de la discapacidad/vulnerabilidad compleja.

3. TRANSITANDO HACIA UN NUEVO CONSTRUCTO: PERSONAS CON DISCAPACIDAD/VULNERABILIDAD COMPLEJA

Autores como Pavia y Mason (2014) de la University of Utah, Salt Lake City y Spears School of Business, Oklahoma State University, apuestan por la insuficiencia de los actuales términos de discapacidad y/o discapacidad múltiple, o incluso en la medida que se usa como sinónimo de los anteriores, tampoco el de discapacidad compleja, afirmando que los modelos actuales de vulnerabilidad no captan adecuadamente las situaciones que surgen de un deterioro físico, cognitivo y de comportamiento, en donde lo más identificativo sea la interacción (Figura 1)

Figura 1. El tránsito circular de la discapacidad compleja (Autoría propia)



A los efectos que nos ocupa, el de la *laborabilidad*[6], la discapacidad/vulnerabilidad compleja podemos considerarla como una construcción multiaxial y

6 Traducción libre del término de *operositá* de Cannevaro (2018), como un neologismo en español, en el sentido de potencialidad, capacidad potencial, de desarrollar una actividad laboral.

multipolar que puede derivarse de la combinación variable y asimétrica de diferentes elementos: discapacidad, discapacidad múltiple y vulnerabilidad, que el centro de coordenadas, siempre presente estará el término discapacidad (preferentemente la intelectual, aunque la base en algunos casos pudiera ser otro tipo de discapacidad), a lo que se debe añadir necesariamente en interacción alguna de las siguientes opciones en uno o diferentes ejes:

a) Eje uniaxial: solo la severidad en discapacidad intelectual en un eje uniaxial nos conduciría al constructo de discapacidad compleja en el marco de la laborabilidad.

b) Eje multiaxial

  b.1. En el eje de la pluralidad de discapacidades: Trastornos psíquicos graves más otras discapacidades: motora, sensorial

  b.2. Discapacidad en diverso grado y cualidad más vulnerabilidad social: pertenencia a algunos de los grupos vulnerables enumerados

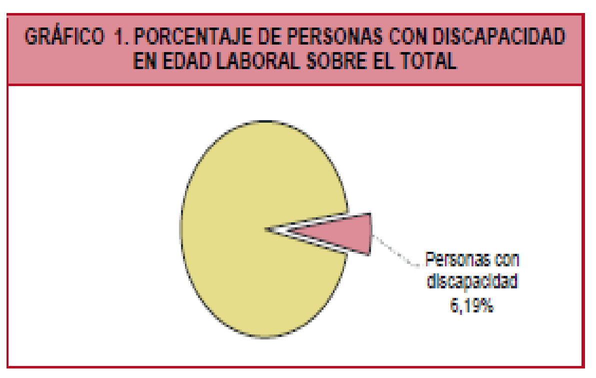
4. LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD COMPLEJA

Como indica Malaguti (2019) “uno de los desafíos más importantes para la capacitación de jóvenes y adultos con discapacidades intelectuales o complejas es la búsqueda de enfoques compartidos subyacentes a la inclusión social y laboral” (p.321), y es una evidencia que el aumento de las colocaciones laborales complejas son indicadores del progreso de los procesos de inclusión social. La *operosità* (Canevaro, 2018), en una traducción libre e innovadora, la *laborabilidad,* la capacidad potencial de productividad /empleabilidad no podemos limitarla a ciertos marcos de supuesta competencia, sino que con el acompañamiento y coformación debidas son metas para cualquier persona, sea cual de su grado de capacidad/discapacidad.

4.1. Algunos datos del entorno laboral

Es una realidad el desfase en inserción laboral entre la población sin discapacidad y la población discapacidad (Figura 2) cuando se compara con el porcentaje de personas con discapacidades excluidas del mercado laboral.

Figura 2. Porcentaje de personas con discapacidad entre las personas en edad laboral. (Tomado de SEPE, 2019)



Fuente: Elaborado por el Observatorio del SEPE a partir de los datos del INE. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2017

Figura 3. Evolución del porcentaje de personas con discapacidad con relación al población en edad laboral (16 a 64 años). (Tomado de SEPE, 2019)

	2014	2015	2016	2017
Población total	30.311.400	30.174.500	30.064.400	30.050.400
Población PcD	1.742.200	1.774.800	1.840.700	1.860.600
PcD / total (%)	5,75	5.88	6,12	6,19

Fuente: Elaborado por el Observatorio del SEPE a partir de los datos del INE. El empleo de las personas con discapacidad. Años 2014-2017

En la Figura 3 observamos como este parámetro ha evolucionado en los últimos años (referencia España):

Llama la atención que frente al mayor impacto y eficacia de las políticas de prevención, sin embargo el porcentaje de personas con discapacidad aumenta lenta pero contantemente, lo que en nuestra interpretación se debe a una mayor visibilización e incremento de la toma de conciencia propia y del contexto.

Figura 4. Tasa de empleo/actividad laboral comparada según tren o no discapacidad. Año 2017. (Tomado de SEPE, 2019)

TABLA 3. TASAS RELACIONADAS CON LA ACTIVIDAD LABORAL			
Tasas	**Hombres (%)**	**Mujeres (%)**	**Total (%)**
Personas con discapacidad			
Actividad	35,09	34,96	35,03
Empleo	26,01	25,64	25,85
Paro	25,83	26,67	26,19
Personas sin discapacidad			
Actividad	83,68	71,84	77,71
Empleo	70,76	58,24	64,45
Paro	15,44	18,93	17,07

Fuente: Elaborado por el Observatorio del SEPE a partir de los datos del INE. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2017

En la Figura 4, se evidencia la situación relativa en lo que a inserción laboral presenta la población con discapacidad (datos de España 2017). Estos datos ponen de manifiesto el importante avance que se ha producido en la inserción laboral de las personas con discapacidad si de estas se toman datos agregados, sin diferencias pro grupos o sectores de discapacidad o vulnerabilidad, pero mientras que entre las personas con discapacidad reconocida la tasa de empleo es del 25%, entre las personas sin discapacidad esta mima tasa es del 64%.

Sin embargo, el marco cambia de manera notable cuando tomamos como referencia los datos del Observatorio del Servicio Público de Empleo Estatal (2019), en donde además se incorpora como variable el grado de discapacidad situación se torna diferente cunado introducimos en el análisis y organización de los datos el grado de discapacidad reconocida (Figura 5).

Figura 5. Estructura del desempleo según grado de discapacidad. Datos 2017. (Tomado de Observatorio SEPE, 2019)

Grado de discapacidad (%)	Activos	Inactivos
De 33 a 44	379.500	278.100
De 45 a 64	103.400	150.200
De 65 a 74	82.600	310.500
75 y más	22.200	172.400
No consta	64.000	297.600
Total	651.700	1.208.800

Fuente: Elaborado por el Observatorio del SEPE a partir de los datos del INE. El empleo de las personas con discapacidad. Año 2017

Se evidencia que en el tramo más cercano a la normalidad, el que iría de un 33% al 44% la proporción de inactivos es del 42%, muy superior a la tasa global de desempleo inferior al 20%, pero es que el tramo que podría ser compatible con una de las caracterizaciones de la discapacidad compleja, el de una calificación de la discapacidad superior al 65%, es superior al 87%. Esto es una evidencia de la enorme tarea/reto que conlleva reducir la brecha de la inclusión laboral en personas con discapacidad, y más aún en las personas con discapacidad compleja. Solo una perseverante acción social, pública, con una cada vez mayor necesidad de compromiso e implicación transversal público-privada podrá plantearse a través de estrategias diversas y variadas la paulatina reducción de esta situación.

4.2. Rasgos de un contexto inclusivo

Se puede entender un campo de acción relacional, operativo y experimental, en el que las personas, incluso con una empleabilidad compleja, son aceptadas y valoradas por su capacidad (no por su diagnóstico de invalidez) que se expresa en la capacidad laboral de cada uno, como una persona individualmente considerada o desde el punto de vista de su pertenencia a un grupo.

Actividad laboral desarrollada no solo en tareas o acciones de carácter productivo, debido a las necesidades del mercado (de valor económico, de intercambio), sino también en actividades culturales, artísticas, manufactureras,

en la relación de ayuda y servicio a la comunidad, para la gestión de bienes comunes, con fines de utilidad pública.

4.2.1. Contexto inclusivo proximal

En contextos corporativos más inclusivos, aquellos que pueden definirse como proximales, que apoyan a la persona desde un punto de vista relacional (no tanto para la contigüidad física, instrumental y de desempeño), según Errani (2010), encontramos varias características que analizamos de manera sintética.

— La capacidad de recepción, del contexto a favor de la persona con discapacidad / desfavorecida, entendida esta como la propensión del contexto en sus componentes culturales, sociales y relacionales, no solo a aceptar la diversidad subjetiva de la persona con discapacidad o en una situación de dificultad, sino a integrarla por completo, incluirla en la estructura de trabajo, involucrarla activamente en el tejido de la comunicación. y en relaciones con un sentido intersubjetivo que la misma persona puede establecer con el tutor, los colegas, el grupo de trabajo y, gradualmente, con el cuerpo social más grande de la compañía.

— La reciprocidad adaptativa que se puede activar, también por el contexto y no solo por el sujeto, es un proceso inclusivo, en el que no se le pide a la persona que cumpla pasivamente con las solicitudes de la empresa, ya que presupone la reciprocidad adaptativa del contexto, entendida como la capacidad de absorber, hacer las diferencias y las diferencias subjetivas de los trabajadores, regularlas de la mejor manera de acuerdo con sus propios fines de producción y servicio, realizando cambios organizativos y proporcionando un apoyo profesional y social adecuado.

— El apoyo en las relaciones profesionales y sociales, en este sentido, para apoyar se puede comprender la propensión del contexto a no dejar a las personas solas, a activar el apoyo para el aprendizaje relacional técnico y social, especialmente en la fase inicial de socialización en el trabajo, pero también en momentos de posible necesidad inesperada, favorecer el proceso integrador / inclusivo y abordar cuestiones y problemas críticos, en particular a través de la figura del tutor, haciendo uso de consultoría externa e intervenciones cuando sea útil.

— Estimulación / activación motivacional en apoyo de los procesos de aprendizaje, cataliza la atención, el interés de la persona con discapacidad para ser incluido en los aspectos laborales que movilizan energías útiles para la adquisición del desempeño y las habilidades transversales es, junto con la función de capacitación personalizada y apoyo educativo, un elemento fundamental para activar y para fomentar el proceso de aprendizaje, la socialización del trabajo, tanto para la persona como para la empresa.

— La actitud del contexto para aprender, en sí mismo, como una organización dinámica, esta dimensión nos conduce hacia el principio de reciprocidad visto por primera vez, debe correlacionarse con la actitud del contexto de la empresa para aprender de las experiencias y dificultades que enfrenta en el empleo de personas con discapacidad, para mejorar las condiciones de trabajo de los trabajadores en general, contemplando la variación humana, también como factor de innovación, en estructuras y en procesos de producción.

— La capacidad de generar identificación y un sentido de pertenencia apunta en la dirección de generar identificación y un sentido de pertenencia entre los trabajadores, tanto con discapacidad como sin discapacidad. Para el primero, un contexto laboral con estas características representa una dimensión amistosa, exigente, pero no adversa, de familiaridad secundaria dentro de la cual la persona puede encontrar solidaridad, comprensión, relaciones de otro modo ausentes, derechos junto con deberes, contribuyendo a estructurando un sentido de responsabilidad, identidad profesional y social, ciudadanía activa.

Cabe preguntarse si estos requisitos pueden ser válidos en general, incluso para los contextos laborales que incluyen personas discapacitadas con empleabilidad compleja, o bien interrogarnos sobre qué características diferentes o adicionales deberían tener estos contextos y qué requisitos debería tener la actividad laboral en ello, así como las actividades correlacionadas en ellos para evitar situaciones alejadas de los estándares de bienestar personal y profesional propios de una actividad laboral.

En ese marco se pueden identificar práctica o locus sociales en la gestión de activos comunes y en las acciones de servicios públicos, que visibilicen diferentes áreas que sean marcos referenciales de diversos contextos inclusivos, en función del tipo de actividad y el propósito que los caracteriza:

- actividades de cuidado
- recogida selectiva, reutilización, reciclaje
- protección de áreas protegidas y parques públicos
- protección del patrimonio arqueológico, artístico y museístico
- recuperación y mejora del patrimonio cultural
- conservación y reurbanización de zonas urbanas
- prevención de la inestabilidad hidrogeológica
- turismo social
- vivienda social
- etc.

5. LOS MARCOS ESTRUCTURALES DEL SISTEMA PRODUCTIVO PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD COMPLEJA

Como recogemos en la Figura 6, los marcos estructurales para avanzar en la inserción sociolaboral de las personas con discapacidad en general, y de las personas con discapacidad/vulnerabilidad compleja, en particular, pueden ser diversos y cada uno de los ellos contribuir a ese objetivo estratégico de ir consiguiendo de forma paulatina y progresiva una mayor tasa de inserción laboral de las personas gravemente afectadas desde esa concepción de multiaxialidad variable que hemos esbozado en apartados anteriores, lo que de alguna forma conducirá a un bienestar individual y colectivo, sin olvidar que al hablar de bienestar colectivo también hemos de considerar la coevolución de los contextos laborales inclusores y el aprovechamiento recíproco de todos los miembros del entorno laboral en concreto, y por extensión de la sociedad en general.

Estos marcos estructurales están siendo desarrollados de una manera relativamente disforme, ya que no puede pretenderse un avance totalmente armónico, ni siquiera en los contextos geopolíticos más avanzados y proclives a esta acción, donde se han alcanzado con cierta claridad las metas de sensibilización y disposición actitudinal favorable. Aun en ellos la progresión tiene perfiles sinuosos y zigzagueantes, pero de alguna manera van conformando un escenario con varias opciones que según casos y contextos prevalecen unos u otros.

Así señalamos en el eje de la profundización de la respuesta inclusiva en el contexto laboral los escenarios, marcos que van desde el pseudoempleo que representarían los centros o instituciones de carácter ocupacional, donde la vertiente asistencial prima sobre la propia capacidad y/o finalidad productiva de la estructura asistencial ubicada solo complementariamente en el mercado, pasando por los extendidos y promocionados centros especiales de empleo, hasta llegar al empleo que podemos denominar ordinario, y que se puede aspirar a no adjetivar, simplemente el acceso al empleo sin más caracterizaciones, claro que esto tiene que ir acompañado de unas medidas de promoción activa, sin dejar de analizar aunque de forma esquemática marcos estructurales intermedios como los denominados enclaves laborales. Todos ellos van a ser objeto de nuestra atención, aunque solo sea con una pretensión de caracterizadora básica (Figura 6).

Comenzando por los *Centros ocupacionales,* estos tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a las personas con discapacidad, cuando por el grado de sus capacidades no pueden integrarse en una empresa o en un centro especial de empleo. Tienen como objetivo dar una ocupación, promoviendo el desarrollo personal y social de las personas con discapacidad intelectual, para potenciar al máximo el desarrollo de sus capacidades y habilidades tanto para la vida cotidiana como para el trabajo. En función de las características de las personas a las que se dirige puede tener dos orientaciones pueden configurarse como un recurso permanente para aquellas personas que no pueden acceder a otro tipo de empleo o como un recurso temporal, en el que se forman aquellas personas con posibilidades de acceder a un Centro Especial de Empleo o a una empresa ordinaria. En estos centros se llevan a cabo tareas de distinto tipo: carpintería, serigrafía, encuadernación, enmarcación… procurando que las personas con discapacidad estén ocupadas, para ello se desgrana el trabajo en pasos, y se asigna a cada usuario/a una tarea acorde a sus posibilidades y potencialidades (de la Red Vega, Fernández Sanchidrián, Marbán Prieto y de la Puente Llorente, 2008).

Figura 6.Sistema múltiple para la inserción laboral de las personas con discapacidad (Autoría propia)



En esa línea imaginaria por la que podemos transitar desde la exclusión a la inclusión laboral como la representamos en la Figura 6, seguidamente nos encontramos con los *Centros Especiales de Empleo*. Son empresas cuyo objetivo principal es el de proporcionar a los trabajadores con discapacidad la realización de un trabajo productivo y remunerado, adecuado a sus características personales y que facilite la integración laboral de éstos en el mercado ordinario de trabajo. Los Centros Especiales de Empleo pueden tener características como ser creados por las Administraciones Públicas, directamente o en colaboración con otros organismos, por entidades, por personas físicas, jurídicas o comunidades de bienes, que tengan capacidad jurídica y de obrar para ser empresarios; de carácter público o privado, con o sin ánimo de lucro. Los destinatarios finales de este programa serán los trabajadores con discapacidad de los Centros Especiales de Empleo serían aquellos que puedan entroncar-

se con nuestra caracterización del constructo de discapacidad/vulnerabilidad compleja (Servicio de Empleo Público Estatal, 2019b).

El siguiente eslabón en ese devenir hacia la inclusión laboral lo podemos ubicar en los denominado *Enclaves Laborales*. Estos se entienden como el contrato entre una empresa del mercado ordinario de trabajo, llamada empresa colaboradora, y un Centro Especial de Empleo para la realización de obras o servicios que guarden relación directa con la actividad principal de aquélla y para cuya realización un grupo de trabajadores con discapacidad del Centro Especial de Empleo se desplaza temporalmente al centro de trabajo de la empresa colaboradora. Es una fórmula de relación comercial entre empresa ordinaria y CEE. Es un instrumento para la creación de empleo para personas con discapacidad y su posible incorporación al mercado abierto. Fomenta el desarrollo de una actividad productiva por un equipo profesional de un CEE en las instalaciones de otra empresa (Sánchez-Cervera Senra y Sánchez-Cervera Valdés, 2004).

Lógicamente la meta de ese largo y sinuoso camino hacia la plena inclusión laboral de las personas con discapacidad/vulnerabilidad compleja se ubica en el *Empleo Ordinario*, el cual lógicamente difícilmente puede ser una realidad sin el apoyo de un conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individualizado en el puesto de trabajo, prestadas por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral, en empresas del mercado ordinario de trabajo y en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes (Servicio de Empleo Público Estatal, 2019b).

6. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Una conclusión global es que nos encontramos ante un escenario de difícil acotamiento, siendo diversas las voces que enfatizan la insuficiencia de los actuales términos de discapacidad y/o discapacidad múltiple, o incluso el de discapacidad compleja, ya que las realidades actuales en torno al constructo de vulnerabilidad es multiaxial, y su proyección en la potencialidad laboral de las personas de difícil análisis.

Será la interacción sobre entre las capacidades de las personas, los contextos de acogida, la (co)formación y las actitudes horizontales y verticales de las organizaciones las que determinaran la *operosità* como dimensión de la integración laboral de las personas con discapacidad compleja.

Una de las claves fundamentales que conlleva reducir la brecha de la inclusión laboral en personas con discapacidad, y más aún en las personas con discapacidad compleja será la formación *ad hoc* para promover locus y yacimientos de integración laboral idóneos, que permitan a las personas en situación de discapacidad compleja su inclusión en el entorno laboral.

De otra parte, como ya hemos señalado una apuesta decidida y sustanciada en acciones operativas de diverso social, pública, pero con una cada vez mayor necesidad de compromiso e implicación transversal público-privada podrá plantearse a través de estrategias diversas y variadas la paulatina reducción de esta situación.

Contribución de los autores: 1.Introducción y 6. Algunas reflexiones finales, P.S.; 2. Aproximación al concepto de discapacidad/vulnerabilidad compleja: transitando hacia un nuevo constructo, 2.1. Discapacidad y 2.2. Discapacidad múltiple ¿versus? Discapacidad compleja, J.C.M.; 3. Transitando hacia un nuevo constructo: Personas con Discapacidad/vulnerabilidad compleja y 2.3. Vulnerabilidades sociales, M.F.M.; 4.2. Rasgos de un contexto inclusivo y 4.2.1. Contexto inclusivo proximal, L.C.; 4.1. Algunos datos del entorno laboral, A.L.D.R.; 5. Los marcos estructurales del sistema productivo para la inserción laboral de las personas con discapacidad compleja, E.M.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán García,, A. e Hidalgo Checa, R. Mª. (2011). *Definiciones de discapacidad en España*. Madrid: Informes Portal Mayores. Disponible en http://www.imserso-mayores.csic.es/documentos/documentos/pm-definiciones-01.pdf

Alveal Lagos, C. y Stuardo Flores, V. (2018). *Caracterización de la identidad del estudiante en condición de discapacidad múltiple según la CIF* (Tesis de Grado, Universidad de Concepción, Chile).

Anghel, B., Conde-Ruiz, J. I. y Marra de Artiñano, I. (2018). *Brechas salariales de Género en España. Madrid: FEDEA*. Disponible en: http://documentos. fedea. net/pubs/eee/eee2018-06. pdf.

Callegari, L. (2009). *Inclusione lavorativa e sociale delle persone svantaggiate. Cooperazione, mediazione e valutazione negoziale nelle buone prassi integrative.* Bologna, Italy: Centro Studi Analisi di Psicologia e Sociologia Applicate. Disponible en http://www.csapsa.it/wp-content/uploads/2013/10/INCLUSIONE_LAVORATIVA_E_SOCIALE.pdf

Callegari, L. (2010). *Aziende solidali e lavoratori disabili. Quando le strutture organizzative sono prossime alle persone.* Bologna: Associazione per l'Inclusione Lavorativa e Sociale. Disponible en http://www.csapsa.it/wp-content/uploads/2013/10/AZIENDE_SOLIDALI-_Libro_COMPLETO.pdf.

Canevaro, A. (2004). L'incontro delle competenze. *L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA E SOCIALE, 3*(2), 104-159. Disponible en http://hdl.handle.net/10807/4521.

Canevaro, A. (2018) Diagnosi per difendersi o per conoscere e accompagnarsi. Oltre le diagnosi. *Pedagogika. Rivista di educazione, formazione e cultura, 22* (2), 8-14.

Chantry, J. y Dunford, C. (2010). How do computer assistive technologies enhance participation in childhood occupations for children with multiple and complex disabilities? A review of the current literature. *British journal of occupational therapy, 73*(8), 351-365.

de la Red Vega, N., Fernández Sanchidrián, J. C., Marbán Prieto, J. M., & de la Puente Llorente, R. (2008). Personas con discapacidad: de los centros ocupacionales a actitudes laborales emprendedoras. *Portularia 8(* 2), 117-139.

Errani, A. (2010). Prefazione. In L. Callegari, *Aziende solidali e lavoratori disabili. Quando le strutture organizzative sono prossime alle persone (pp-12-18).* Bologna: Associazione per l'Inclusione Lavorativa e Sociale. Disponible en http://www.csapsa.it/wp-content/uploads/2013/10/AZIENDE_SOLIDALI-_Libro_COMPLETO.pdf.

Fondazione Emanuela Zancan (2011). I diritti delle persone con disabilità complessa nell'accesso ai servizi sanitari. *Raccomandazioni cliniche e organizzative*, 71-113.

Fundación Iberdrola (s.f.). *Sistematización de buenas prácticas en centro ocupacional.* Bilbao, España: Fundación Iberdrola. Disponible en https://sid.usal.es/libros/discapacidad/10456/8-4-1/sistematizacion-de-buenas-practicas-en-centro-ocupacional.aspx.

Guerra, M., Ramos, C., Subía, A., Carvaja, V. y Borja, S. (2016). Inclusión de personas con discapacidad en el medio laboral. *Revista Científica y Tecnológica UPSE, 3*(2), 8-14. DOI**:** https://doi.org/10.26423/rctu.v3i2.145.

Guevara, I. (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial.* México, D.F.: SEP. Disponible en http://www. sobretodopersonas.org/phocadownload/Bibliografia_Discapacidad/Di scapacidad_visual/Gu% C3% ADa% 20de% 20discapacidad% 20m% C3% BAltiple% 20y% 20sordoceguera% 20para% 20personal% 20de% 20educaci% C3% B3n% 20esp ecial.pPdf..

Instituto Nacional de Estadística (2019a). *Encuesta de población activa 2002. Módulo año 2002 (Base Censos 2011). Personas con discapacidad y su relación con el empleo.* Disponible en https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?type=pcaxis&path=/t22/e308/meto_05/modulo/base_2011/2002/&file=pcaxis&L=0.

Instituto Nacional de Estadística (2019b). *El empleo de personas con discapacidad. Datos 2017.* Disponible en https://www.ine.es/prensa/epd_2017.pdf.

Kreivinienė, B. (2011*). The representations of social support from external resources by families raising children with severe disability in connection with dolphin assisted therapy. Thesis doctoral,* University of Lapland, Rovaniemi Finland. Disponible en http://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61758.

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la autonomía personal y atención a personas en situación de dependencia. Boletín Oficial del Estado, España, 15 de diciembre de 2006.

Malaguti, E. (2019). Agenda 2030, inclusione sociale e lavorativa anche per le persone con disabilità intellettiva: approccio ecologico sociale e umano Form@re - *Open Journal per la formazione in rete, 19* (2), 321-332. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/formare-25192.

Mensch, S.M., Echteld, M.A., Lemmens, R., Oppewal, A., Evenhuis, H.M. y Rameckers, E.A.A. (2019). The relationship between motor abilities and quality of life in children with severe multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 63* (2), 100-112. doi: 10.1111/jir.12546.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión social del Reino de España.* Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Disponible en http://cgradin.webs.uvigo.es/Publicacions/Plan%20Nacional%20de%20Inclusion%20Espanha.pdf.

Muñoz Quezada, M. T. y Lucero Mondaca, B. A. (2011). Atención psicológica en estudiantes con retos múltiples: algunas sugerencias metodológicas. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 6*(23), 57-72.

Nova, Y. A. y Torres Pérez, N. (2013). *Procesos productivos sostenibles en hogares gestores del ICBF para mejorar la calidad de vida de los niños con discapacidad y sus familias.* (Tesis de grado), Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.)

Organización Mundial de la Salud (2011). *Resumen. Informe mundial sobre la discapacidad.* Disponible- en https://apps.who.int/iris/bitstream/andle/10665/70672/WHO_NMH_VIP_11.03_spa.pdf.

Pallisera, M., Vilà, M., Valls, M., Rius, M., Fullama, J., Jiménez, P., ... & Lobato, J. (2013). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en España: aproximación a través de una investigación. *SIGLO CERO. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 34* (4), 5-18.

Pavia, T. M. y Mason, M. J. (2014). Vulnerability and physical, cognitive, and behavioral impairment: Model extensions and open questions. *Journal of Macromarketing, 34*(4), 471-485.

Peressotti, C. (2017). *Inclusión laboral de personas con discapacidad.* Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Pletsch, M. D. (2015). Multiple disabilities: teacher training and teaching-learning processes. *Cad. Pesqui., São Paulo, 45*(155), 12-29.

Puin, D. C. y Escobar de Villate, M. (2002). Actitudes frente a la vinculación laboral de personas con discapacidad. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*; 50 (4), 196-199.

Pupiales Rueda, B. E. y Córdoba Andrade, L. (2016). La Inclusión laboral de personas con discapacidad: Un estudio etnográfico en cinco Comunidades Autónomas de España. *Archivos de Medicin, 16*(2), 279-289.

Rice, C., Chandler, E., Rinaldi, J., Changfoot, N., Liddiard, K., Mykitiuk, R. y Mündel, I. (2017). Imagining disability futurities. *Hypatia*, *32*(2), 213-229.

Sánchez-Cervera Senra, J. M. y Sánchez-Cervera Valdés, J. M. (2004). *Los enclaves laborales.* Burgos, España: Equalbur.

Servicio Público de Empleo Estatal Público (2019b). *Empleo para personas con discapacidad.* URL: https://www.sepe.es/HomeSepe/Personas/encontrar-trabajo/empleo-para-personas-con-discapacidad/centros-especiales-empleo.html.

Servicio Público de Empleo Estatal. Observatorio de las Ocupaciones. (2019a). *Informe del Mercado de Trabajo de las Personas con Discapacidad Estatal Datos 2018.* Madrid, España: Servicio Público de Empleo Estatal. Disponible en: https://www.sepe.es/indiceObservatorio/buscar.do?indice=1&tipo=2&periodo=anual&ambito=Nacional&tema=03&idioma=es.

Soldatic, K., van Toorn, G., Dowse, L.y Muir, K. (2014) Intellectual Disability and Complex Intersections: Marginalisation under the National Disability Insurance Scheme. *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabiliti es, 1*(1), 6-16. doi: 10.1080/23297018.2014.906050.

La actividad musical como medio para la educación inclusiva

Macarena Castellary López

Juan Rafael Muñoz Muñoz

Luis Ortiz Jiménez[1]

INTRODUCCIÓN

La Música potencia los tres grandes ámbitos de conocimiento del ser humano: el ámbito de lo cognoscitivo, el ámbito de lo sensorial motriz y el ámbito de lo afectivo - social. Y es en este último ámbito en el que queremos centrar la atención como medio favorecedor de la educación inclusiva. Además, su dimensión como lenguaje que desarrolla procesos de expresión y comunicación que trascienden el habla y que traspasa las fronteras y las culturas posibilitará que podamos crear en nuestras aulas contextos comunicativos, potenciando la inclusión de todas las alumnas y los alumnos sin distinción alguna.

Por otra parte, las actividades propias de la Música ofrecen la posibilidad de relación social a través de actividades grupales en las que cualquiera de los participantes podrá intervenir desde sus propias experiencias y conocimientos sea cual sea su nivel. En ellas la diversidad es entendida como una riqueza de aportaciones en la obtención de los fines que implique cada actividad.

La realización de una aproximación a cómo la música puede ser un medio favorecedor de la inclusión necesita de un acercamiento a distintos aspectos básicos de la actividad musical en el aula y de algunos de sus recursos didácticos.

MÚSICA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

La enseñanza de la música, principalmente en el ámbito educativo, ha tenido en cuenta las directrices de una serie de grandes pedagogos musicales, principalmente en el siglo XX, cuyas metodologías han servido como referente para la planificación de la enseñanza y aprendizaje de la música.

---

1 Universidad de Almería, jrmunoz@ual.es ; macacastellary@gmail.com

En algunos de estos autores podemos constatar referencias al uso de la música para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como son:

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), basó su método en la utilización del movimiento a través del ritmo, correspondiendo su metodología a la expresión sensorial y motriz, conocimiento intelectual y educación rítmica y musical, tal y como recoge Vernia, (2012).

María Montessori (1870-1952), desarrolló un método de enseñanza de la música centrado en niños ciegos. Para ello puso en práctica juegos de reconocimiento con los distintos elementos del sonido. Destacó por usar el tacto para percibir la vibración de los sonidos con pequeños instrumentos sencillos.

Edgar Willems (1890-1978), inició un método en el que estuvo presente el factor psicológico. Estableció analogías entre los aspectos de la vida y los elementos de la música, en donde el ritmo servía para el desarrollo de la vida fisiológica, así como la acción. La melodía estaba relacionada con la vida afectiva y la sensibilidad. Y la armonía estaba en relación con la vida mental y el conocimiento. Por su parte, Carl Orff (1895-1982), subrayó la relación entre el ritmo, el lenguaje y el movimiento. Para el desarrollo de su método usó la práctica instrumental en la etapa infantil, consiguiendo esto tras adaptar los instrumentos, los cuales pasarían a llamarse posteriormente “Instrumentos Orff”. Por otro lado, su método fue usado posteriormente en el ámbito de la pedagogía terapéutica, con el nombre actual de “Orff Music Therapy”.

Maurice Martenot (1898-1980), dio importancia al aspecto psicofisiológico del niño. Aportó su método a la terapia musical, en concreto con el “tempo propio de cada niño”, como recoge Sabbatella, (2006).

Ruud (1990), destaca cuatro funciones principales de la música: mejora de la atención en relación con el entrenamiento del desarrollo motor y lo cognitivo; estimula las habilidades socio – comunicativas; favorece la expresión; estimula el pensamiento y la reflexión personal. Por otro lado, en otros autores como; Justine Ward (1879-1975), Zoltán Kódaly (1882-1967), Shin’ichi Suzuki (1898-1998), o Luis Elizalde Ochoa (1940), no hemos encontrado referencias al desarrollo del método con alumnado con necesidades educativas especiales. Pero ello no significa que no puedan ser usados con alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como por ejemplo el método Kódaly en cual hace uso de la voz como primer y principal instrumento, (Pascual, 2002), pues está al alcance de todos.

Podemos entender que el uso de la música con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales no ha de ser únicamente el de la enseñanza de la música, sino el de hacer uso de actividades musicales para conseguir

otros objetivos planteados propios de las necesidades que el niño presente. Respecto a esto Bernal, Epelde y Rodríguez (2010) recogen que "(…) La expresión musical es un acto de comunicación e interacción; se trata de llevar a la práctica una serie de actividades puntuales que se constituyen en el eje de la situación de la enseñanza – aprendizaje musical (…)" (Bernal, Epelde y Rodríguez, 2010, p.2). Respecto a las aportaciones de la música en el ámbito de las necesidades educativas especiales, centrándonos en los aspectos afectivos y cognitivos, autores como Lacárcel (2005), subrayan la importancia del uso de la música para el desarrollo integral del niño con necesidades educativas especiales. Todo ello nos lleva a considerar que el uso de la música permite la expresión emocional, desarrolla capacidades intelectuales, favorece la autoconfianza, facilita la adaptación social, es una vía de comunicación, dando lugar a una mejor integración social y grupal, entre otros aspectos a destacar.

En cuanto al tratamiento de la Educación Musical y las Necesidades Educativas Especiales, si atendemos a lo establecido en la normativa, tanto a nivel nacional como autonómico, podemos observar cómo el currículo de Educación Especial destaca las distintas adaptaciones que se han de realizar para atender a las necesidades del alumnado, de dicha forma, sólo se recoge la adaptación de las distintas áreas de conocimiento, entre ellas, la Educación Artística, donde se incluye la Educación Musical.

Amusategui (1996), defiende la idea de que la educación musical con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales mejora las interacciones sociales de los mismos, mejorando a su vez la comunicación entre ellos. De la misma forma, indica que, en cuanto al plano cognitivo, el ritmo, inmerso en la educación musical, ayuda a la psicomotricidad del niño o la niña, consiguiendo así una mejora en su desarrollo cognitivo. Por otro lado, específica también que el desarrollo cognitivo no queda sólo limitado por la educación musical, sino que es un compendio de diferentes factores, como el aspecto madurativo del niño o la niña, las interacciones sociales, la necesidad educativa que presenten e incluso las vivencias propias del alumno o alumna. De la misma forma, Prause – Weber (2006), resalta la importancia del aspecto artístico de la música para trabajar con alumnado con Necesidades Educativas Especiales, indicando:

> A la hora de trabajar con niños con necesidades especiales, el componente no verbal deviene tanto más importante por cuanto aquí el componente verbal -la conversación terapéutica- es limitada o inexistente. El peso principal debe recaer en el aspecto artístico; pues cuanto más artística es la música, más capaz es de estimular la psique. (Prause – Weber, 2006, p.3)

También debemos tener presente la teoría cognitiva y la psicología de la música, descrita por Lacárcel (1995), pues será fundamental tener presente el estadio en el que se encuentra cada niño para poder trabajar de forma progresiva y adaptada a las características de cada persona, tal y como se indica:

> El niño ha de desarrollar y ejercitar su comportamiento y relación con la música, de una manera progresiva y adaptada al estadio en que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y diferencias individuales. (Lacárcel, 1995, p.23)

Dicha autora, bien es cierto, que no especifica el término necesidades educativas especiales, sin embargo, sí hace especial énfasis en la adaptación de cualquier actividad que se vaya a realizar teniendo en cuenta las características de las personas, así como el desarrollo cognitivo del alumnado. De la misma forma, Lacárcel (1995), nos habla de las relaciones que guardan los tres elementos fundamentales de la música con la psicología.

La naturaleza profunda del ritmo, la melodía y la armonía, guarda una relación muy estrecha con la Psicología; Willems (1981, p.71) nos dice que los tres elementos fundamentales de la música que son tributarios de las tres funciones humanas son los siguientes:

- El ritmo es realizado por funciones fisiológicas, predomina en nuestra vida fisiológica y por tanto es acción.
- La melodía es vivida desde la vida afectiva, es eminentemente la sensibilidad la que interviene.
- La armonía sólo se concibe mediante la mente puesto que no existe en la naturaleza y sólo el conocimiento es capaz de llevar a cabo el análisis y la síntesis. (Lacárcel, 1995, p.53)

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, consideramos que debemos valorar la importancia de cada uno de los elementos de la música como medio para favorecer todos aquellos aspectos que estén relacionados con los sentimientos, las emociones, las vivencias y su expresión, y como la vía necesaria que nos permita potenciar el desarrollo integral de las niñas y de los niños. Por otra parte, también consideramos necesario el uso del ritmo, relacionando el movimiento con la música, tal y como recoge Vernia, (2012);

> Aunque en un principio Dalcroze preconizaba los beneficios de la rítmica para niños a partir de seis años, no tardó en darse cuenta que estos beneficios también podrían manifestarse en niños más pequeños, igual que en adultos e incluso llevarlos al terreno de la educación de invidentes o discapacitados mentales. También sus alumnos se percataron de los aportes que podría ofre-

> cer la Rítmica al campo de la reeducación de minusválidos sensoriales, mentales o motores. (Bachmann, 1998). (Vernia, 2012, p.14)

El uso de la música con niños con necesidades educativas especiales propicia la mejora de la comunicación, así como el desarrollo emocional, tal y como indica Ortega, Esteban, Estévez y Alonso, (2009):

> (…) la acción beneficiosa que la música ha ejercido sobre los niños con discapacidades, se podría concretar de la siguiente manera (Lacárcel, 1990): (1) la música como medio de expresión y de comunicación favorece el desarrollo emocional, mejora de un modo considerable las percepciones y la motricidad del niño, así como su afectividad; (…) (3) se consigue un mayor equilibrio psicofísico y emocional (…). (Ortega, Esteban, Estévez y Alonso, 2009, p.157)

Esta idea planteada por Ortega, Esteban, Estévez y Alonso viene a presentar las posibles mejoras que se consiguen usando la música con personas que presentan necesidades educativas especiales.

Por otra parte, Madrigal, (2004), centra su atención en la dimensión terapeútica de la música de cara al trabajo con el alumnado con NNEE indicando que: “La música con fines terapéuticos tiene importantes beneficios sobre los aspectos emocionales y motivacionales, la salud física, las funciones cognitivas y sensoriomotoras, así como las habilidades sociales y de comunicación. (...)” (Madrigal, 2004, p.35).

Los principales parámetros de la música y sus posibles efectos a nivel neurológico, para conocer la incidencia de estos, siguen lo descrito por Jauset, (2008), constatando las incidencias que presentan en las personas cada uno de ellos.

LA ACTIVIDAD MUSICAL

Los dos grandes procesos sobre los que se desarrolla la Educación Musical son la percepción y la expresión. Ambos se manifiestan estrechamente unidos y es complicado separarlos por entender que cada uno de ellos necesita del otro.

La percepción, en palabras de Julia Bernal, queda definida como:

> El proceso por el cual recibimos información del ambiente exterior y supone un proceso complejo en el que influyen una serie de factores como: atención, memoria, conciencia, imaginación, estado afectivo, otros campos perceptivos, etc. (Bernal, 2000, p.24)

La percepción puede ser no sólo auditiva, sino también visual y sensorial-táctil. Con ello se posibilita la obtención de una mayor y más completa información sonora y musical. Estas informaciones adquieren una mayor relevancia cuando son utilizadas en las actividades de expresión musical. Así destacaremos su vertiente funcional que incentivará al alumnado a descubrir nuevas informaciones musicales.

En cuanto a la expresión musical, Arguedas hace mención a ella en los siguientes términos: "La expresión musical atiende a un propósito como es el de comunicar y transmitir emociones y estados de ánimo por medio de los sonidos" (Arguedas, 2004, p.116).

La expresión puede ser de tres tipos, dependiendo de los medios que utilice para producirse: expresión vocal, expresión instrumental y expresión del movimiento.

Esos dos grandes procesos con sus diferentes formas de obtención de información y de expresión, de la información obtenida, determinan las actividades musicales que desarrollamos en nuestras aulas. Así, nos encontraremos con actividades de percepción y audición, actividades de canto, actividades instrumentales y actividades de movimiento. Junto a todas ellas también se realizan actividades de lectura y escritura musical. En definitiva, podemos decir que en clase habitualmente escuchamos, cantamos, tocamos instrumentos, bailamos y leemos y escribimos música.

Para el diseño y la realización de las actividades que se pueden llevar a cabo en nuestra aula, es fundamental que las acciones, los procedimientos, los conceptos a tratar y las actitudes que se deben fomentar, se seleccionen en función del alumnado al que están destinados, se adecúen a sus características, a sus conocimientos y a sus capacidades. Siempre deben ser eminentemente prácticas y encuadrarlas en los que llamamos: "saber hacer". Pensando en el alumnado con necesidades educativas especiales lo que nos debe preocupar, desde una perspectiva didáctica, serán las vías de percepción y expresión que intervengan en las actividades y el nivel de disponibilidad de esas vías en el alumnado que va a realizarlas.

LA ACTIVIDAD MUSICAL COMO MEDIO DE INCLUSIÓN: OBJETIVOS

El alumnado con necesidades educativas especiales se clasifica en dos grandes grupos:

a. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

b. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

Las características de las capacidades expresadas en los objetivos propios de la Educación Musical, así como las específicas de la actividad musical, en general, hacen posible una adaptación del currículo a los alumnos y alumnos de ambos grupos de necesidades educativas especiales. Las adaptaciones curriculares, para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, deben definirse atendiendo, en función de los casos: a sus niveles de desarrollo cognitivo, y la disposición total o parcial de los medios de percepción y de expresión y sus capacidades motrices. A la hora de definir su participación en las actividades musicales, intentaremos favorecer aquellas vías de percepción que tenga disponibles, así como toda la potencialidad de expresión vocal y motriz que pueda utilizar:

a. Necesidades educativas asociadas al nivel de desarrollo cognitivo: Será necesaria la realización de una adaptación curricular de los objetivos y contenidos. En el desarrollo de las actividades, estas alumnas y alumnos podrán realizar acciones y funciones atendiendo a sus capacidades cognitivas. b.-Necesidades educativas asociadas a la disposición total o parcial de los medios de percepción: Se potenciarán aquellas vías de percepción que pueda utilizar, así como los restos de otras vías si hay posibilidad de ello.

b. Necesidades educativas asociadas a sus capacidades de expresión y motrices: Se aprovecharán las vías disponibles de expresión y las motrices potenciándolas, teniendo en cuenta sus limitaciones. Se deben utilizar instrumentos que sean adecuados a las posibilidades concretas de cada alumna o alumno. En cuanto a la motricidad, se plantearán las actividades gestuales y de movimiento considerando el uso de las extremidades superiores e inferiores, que sean funcionales, así como las posibilidades de desplazamiento autónomo o con ayuda.

Por otra parte, la intervención en educación musical con los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas se entiende y concreta a través de tres grandes líneas de trabajo: la adaptación del currículum, la contextualización de los contenidos y actividades que se realicen a su entorno sociocultural y las actividades encaminadas a favorecer la integración en el grupo.

El desarrollo de la actividad musical en el aula va a depender en gran medida de las características de este alumnado y de los objetivos que se pretendan desarrollar. Sabbatella (2006) señala que en la Educación Musical Especial para alumnado con necesidades educativas especiales:

> Los objetivos son eminentemente didáctico-musicales y se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para conseguir el aprendizaje musical de esta población a fin de desarrollar habilidades básicas relacionadas con el hecho estético-musical, la sensibilidad musical y la receptividad al fenómeno sonoro con el fin de provocar respuestas de índole musical específica (cantar, marcar el pulso, tocar instrumentos, etc.). (Sabbatella 2006, p.129)

Se refiere a objetivos fundamentalmente musicales para un alumnado para el que se le han realizado las correspondientes adaptaciones curriculares. Sin embargo, entendemos que, si planteamos llevar a cabo la inclusión de este alumnado en el aula, estos objetivos y sus correspondientes contenidos tienen que trascender lo exclusivamente musical para plantearse desde una perspectiva más global. Por esta razón, debemos considerar que su dimensión debe abordar no sólo los aspectos cognitivos de la materia, sino también los aspectos y las capacidades relacionadas con el ámbito de conocimiento sensorial – motriz y, sobre todo, aquellas que se presentan estrechamente ligadas al ámbito de lo afectivo - sociales. Si queremos que realmente se produzca la inclusión, el alumnado de educación especial y el resto de los integrantes del grupo clase deben poder disfrutar con lo que hacen y sentirse bien haciéndolo juntos. Teniendo en cuenta todo ello, la actividad musical en el aula como medio de inclusión debe pretender desarrollar los siguientes objetivos:

a. Observar, experimentar y conocer las principales vías de percepción y expresión musical y utilizarlas en el desarrollo de actividades musicales.

b. Aplicar los conocimientos adquiridos sobre lenguaje musical en la realización de actividades de musicales.

c. Utilizar la voz, los instrumentos y el propio cuerpo como medios de expresión musical.

d. Vivenciar la música de las distintas manifestaciones musicales propias de su entorno, a través de la realización de actividades de percepción y expresión.

e. Valorar la importancia de la autoestima, así como la participación personal y la de los demás en la realización de actividades musicales grupales.

Sin embargo, junto a estos objetivos, la inclusión de niñas y niños en el aula a través de la actividad musical necesita sobre todo de un objetivo que, para nosotros, es fundamental:

f. Disfrutar con la realización de actividades musicales grupales, en un ambiente de bienestar personal que contribuya a nuestra felicidad.

Con este último objetivo, la actividad musical está contribuyendo, al desarrollo de la autoestima, a la aceptación y el respeto entre todos los que participen en ellas, al trabajo solidario en equipo y, lo que es más importante, al disfrute personal necesario para estimular y motivar a cualquier tipo de alumnas y de alumnos, y a que se sientan bien, a que se sientan felices e integrados en el grupo con la realización de estas actividades.

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES MUSICALES

Como exponíamos en el apartado anterior, el diseño, la elaboración y la realización de actividades musicales en aulas con presencia de alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales debe contemplar no sólo el nivel de experiencias y conocimientos musicales que posea este alumnado, sino, sobre todo, el nivel de disponibilidad de sus vías de percepción y expresión.

a. Actividades de percepción

Son actividades que tienen por finalidad: la observación, la experimentación, la escucha, la comparación, la identificación o el reconocimiento de información sonora y musical. El desarrollo de estas actividades se puede realizar, directamente, en el entorno próximo; o a través de diferentes medios de reproducción: cd, ordenador, pizarra digital.

Las acciones que se puedan plantear tendrán como objeto de estudio y trabajo: el sonido y el silencio, los parámetros de los sonidos, elementos del ritmo, la melodía o la armonía, voces, objetos del entorno e instrumentos musicales, y gestos y movimientos.

Los medios utilizados para comprobar los resultados de los procesos que se llevan a cabo en las actividades pueden ser: la expresión vocal que explique la identificación de lo observado, la utilización de objetos intermediarios como octavillas de colores, u octavillas con representaciones de fuentes sonoras o instrumentos. También podemos cumplimentar fichas de observación,

dónde señalar, marcar, relacionar o recoger, por escrito, las informaciones propias resultantes de las acciones realizadas.

A modo de ejemplo, podemos plantear actividades de observación de sonidos del entorno o producidos por objetos o instrumentos musicales, y constatar cómo son esos sonidos: más largos, más cortos, más fuertes, más suaves, más agudos, más graves… También se pueden realizar identificaciones de fuentes sonoras, de voces, de instrumentos, de agrupaciones vocales e instrumentales, o de manifestaciones musicales. Se puede ofrecer la posibilidad de experimentar con materiales e instrumentos para descubrir sus posibilidades sonoras y expresivas. Se pueden diseñar actividades encaminadas a la observación e identificación de ritmos y melodías sencillas. Todas esas propuestas y muchas más se abordarán desde la percepción auditiva, visual y sensorial-táctil haciendo posible que cualquier alumna o alumno que presente dificultades visuales o auditivas pueda participar con las vías de percepción que tenga disponibles.

b. Actividades de expresión

La expresión vocal utilizará tanto la voz hablada como la voz cantada. Nos interesa cualquier actividad en la que la voz sea la protagonista a través de juegos de palabras, retahílas, refranes, adivinanzas, que ayuden a mejorar progresivamente la expresión oral. El principal recurso será la canción por su carácter eminentemente globalizador (Muñoz Muñoz, 2003). Su interpretación se puede adaptar a las posibilidades de cualquier alumna o alumno con necesidades educativas especiales. Es importante que se incentive la interpretación vocal de las niñas y de los niños, incluso en el caso de que alguna o alguno de ellos presente dificultades en la dicción y la pronunciación. El hecho de interpretar vocalmente en grupo facilitará la inclusión de cualquier niño o niña, incrementando su autoestima al sentirse parte integrante del grupo en todo momento. Quizás en ocasiones este alumnado no pueda interpretar todo el texto de la canción, pero podrá intervenir sólo con el estribillo o incluso con frases sueltas o sonidos onomatopéyicos. La cuestión prioritaria siempre es que de una u otra forma pueda participar en la interpretación.

La expresión instrumental nos permite actividades de ambientación musical, acompañamiento, interpretación e improvisación. En todas ellas podemos utilizar distintos tipos de instrumentos: naturales corporales, objetos del entorno, de pequeña percusión de sonidos indeterminado, de pequeña percusión de sonido determinado, flauta e incluso otros instrumentos aportados por el alumnado. Para desarrollar esas actividades se recurrirá a recursos

básicos de ritmo como el pulso, el acento o sencillos ostinatos, el empleo de escalas sencillas, entre la que destacaremos la pentatónica, el uso de acordes fundamentales de las tonalidades básicas que se van a emplear (desglosando los acordes por grupos de instrumentos, como por ejemplo instrumentos de placa o láminas). La ambientación y el acompañamiento de canciones o de obras instrumentales sencillas favorecen una pronta participación del alumnado con NNEE. Debemos dar importancia a la participación de este alumnado, aunque sea dando un solo golpe de triángulo al inicio o al final de cada frase. El que puedan dar una sola nota es una "puerta" de cara a su integración en el grupo. Hemos trabajado con niñas y niños que presentaban la falta de una mano y han realizado actividades de acompañamiento con la que tienen disponible. Del mismo modo, nos hemos encontrado con algunos a los que les faltaban algunos dedos y sin embargo han podido tocar la flauta, aunque tuvieran que omitir ciertas notas. Pero, sobre todo, se han encontrado integrados en el grupo y han sido felices participando.

La expresión del movimiento necesita tanto de los movimientos básicos, que progresivamente formarán parte de sencillas coreografías que le permitirán vivenciar los conceptos musicales que se estén trabajando en cada caso, como de los gestos. Los gestos serán empleados en esas sencillas coreografías, pero, sobre todo, formarán parte del acompañamiento de canciones trabajadas en el aula. El uso de los gestos y del movimiento permitirá descubrir otras posibilidades expresivas corporales y, al mismo tiempo, mejorar la toma de conciencia de su esquema corporal, así como el control y la coordinación motriz de las distintas partes de nuestro cuerpo. En ellos será una constante la presencia de sencillos ostinatos, que tendrán en cuenta la simetría corporal. En las actividades gestuales y de movimiento con alumnado que se desplazaba en sillas de ruedas, los gestos han podido ser interpretados en su totalidad. Para los movimientos, si han sido autónomos se han desplazado con sus sillas y cuando no era posible, cada día había una compañera o un compañero que le ayudaba en sus desplazamientos.

La expresión gráfica musical, a través de los distintos códigos utilizados en clase, tanto no convencional como convencional conformará otro de los grupos de actividades que podemos desarrollar en nuestra clase contando con la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales. Esa representación que empieza en su momento con la utilización de sencillos grafos y la realización de dibujos sobre el contenido de las obras trabajadas en clase podrá ir completándose hasta donde las capacidades y características del alumnado lo permitan. Cuando estemos tratando el lenguaje musical convencional, no olvidemos que siempre debe adaptarse a las posibilidades de las niñas y de los niños y que no deben condicionar el desarrollo de las actividades musicales.

Dibujar que nos sugiere la obra que escuchamos, representar con pequeñas grafías los sonidos percibidos, o seguir el ritmo marcando sus tiempos con un color en el papel, son algunas de las propuestas que han podido hacer con absoluta normalidad. Y cuándo se presentaba alguna dificultad se intentaba buscar la forma más adecuada que se adaptara a sus posibilidades.

METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES PARA LA INCLUSIÓN

Las posibilidades de inclusión el alumnado con NNEE en el grupo viene determinada por la metodología de trabajo que se siga en clase. Una metodología que ofrezca amplias posibilidades de flexibilización a las circunstancias y adaptación a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Desde esta perspectiva es importante que consideremos algunos aspectos que debemos tener en cuenta en el desarrollo del trabajo musical que realizamos en el aula:

a. La necesidad de "hacer música", para disfrutar con la música y aprender música.
b. Nuestra experiencia musical.
c. Educar en el asombro
d. Los contextos de trabajo musicales favorecedores de la inclusión.
e. El repertorio.
f. La imitación y la repetición, como base de los procesos de trabajo en el aula.
g. Los valores y las emociones.
h. La organización de las actividades musicales y su capacidad de adaptación.

LA NECESIDAD DE "HACER MÚSICA", PARA DISFRUTAR CON LA MÚSICA Y APRENDER MÚSICA

Desde los primeros momentos, el aprendizaje de la Música debe ser sobre todo procedimental. Serán los procedimientos los que permitirán abordar el tratamiento de los conceptos musicales. Y aunque podríamos pensar que todo

ello es algo específico de la educación infantil y de la educación primaria, no es menos cierto que sigue teniendo vigencia en cualquier edad.

Nuestro principal objetivo debe ser que cualquiera de las niñas y de los niños puedan “hacer música”. Hacerla siendo capaces y sintiéndose capaces de poder llevarla a cabo, porque las acciones que en ellas se incluyen están a su alcance de todos simplemente siguiendo las indicaciones de su maestra o de su maestro. Hacer música es darles la posibilidad de escuchar la música, de sentir la música, de hacerla personalmente y en grupo, de vivir la música y, además de compartir la música. Podremos, de esta forma, potenciar el desarrollo de una serie de experiencias, de sensaciones y de vivencias de las principales acciones musicales, de los procedimientos que ellas conllevan, de los contenidos que necesitan para que sean posibles… En definitiva, estaremos sentando las bases de la construcción de los conocimientos musicales y de lo que posteriormente serán los conceptos musicales, aun cuando esto no sea necesariamente prioritario para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Escuchar, cantar, tocar o bailar ofrecen a cualquiera, y a cualquier edad, la posibilidad de experimentar y vivir el ritmo, la melodía y la armonía. Más tarde iremos colocando nombre a cada uno de los procedimientos y de los contenidos que se hayan podido estar trabajando, cuando se considere necesario. Pero, no olvidemos que paralelamente habremos podido favorecer el ámbito de las actitudes y, dentro de ellas, la actitud que se ocupa de generar en el alumnado una disposición favorable a la actividad musical y a la Música y al mismo tiempo la aceptación y el respeto a los demás. Paralelamente, ese hacer música les permitirá disfrutar haciéndola, aumentando su autoestima y la relación con los demás. Para ello. Consideramos muy importante tener en cuenta todo el bagaje de conocimientos y experiencias personales que han ido adquiriendo a lo largo de su vida

EDUCAR EN EL ASOMBRO

La curiosidad se acompaña, en muchas ocasiones, del asombro ante lo que se está conociendo o lo que se está realizando. Ese asombro que genera una disposición del alumnado hacia los aprendizajes que se le proponen debe ser aprovechado. Es necesario enseñar provocando el asombro del alumnado (Ecuyer, 2013), para ofrecer puertas de acceso diferentes a nuevos conocimientos. Para ello, tan importante debe ser la selección que se haga de cada actividad, como la elección del momento más adecuado para proponerla.

Debe intentarse que cada clase sea una continua sorpresa de cara al descubrimiento se aquello nuevo que vamos a aprender. Pero también es importante que esa sorpresa se produzca por la experimentación, la manipulación, la observación y, por tanto, el descubrimiento, de nuevas posibilidades sonoras y expresivas de los objetos, de los instrumentos y de nuestro propio cuerpo, así como de los recursos y procedimientos que ya hemos utilizado en otras ocasiones y que ahora se emplean de una forma diferente.

La curiosidad ante lo que se va a aprender y el asombro que debe producir lo que ofrecemos para aprender serán unos inestimables pilares en la estimulación, la motivación y la disposición del alumnado en general, y del alumnado con NNEE en particular.

LOS CONTEXTOS DE TRABAJO MUSICALES FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN

La inclusión a través de la música necesita de situaciones de enseñanza-aprendizaje que sean diferentes a las habitualmente son utilizadas en clase y que sean atrayentes para el alumnado. Desde esta perspectiva, proponemos la selección de diferentes contextos de trabajo que se adecuen a las circunstancias y los momentos actuales. Muñoz define los contextos de trabajo como:

> (…)un espacio didáctico amplio y plurifuncional en el que es posible hallar una gran variedad de propuestas de actividades, capaces de adaptarse a los distintos niveles de conocimiento, edades y posibilidades del alumnado (Muñoz, 2003, p. 55).

Estos contextos que, como explica Muñoz pueden ser musicales o extramusicales, permitirán al profesorado disponer de una amplia oferta de situaciones en las que la música servirá de medio, recurso, tema…, para desarrollar actividades musicales. Estas actividades, que sobre todo serán grupales, favorecerán la participación del alumnado desde temáticas próximas a sus gustos e intereses. Con ello estaremos incentivando una disposición positiva hacia las acciones a realizar. Podemos proponer diferentes contextos como: celebraciones, conmemoraciones y festividades, momentos de la historia, medios de comunicación, tipos de música, países y continentes, obras literarias, etc.

En el marco de esos contextos se pueden diseñar y elaborar actividades de audición, expresión vocal, expresión instrumental, expresión del movimiento y representación musical, que puedan ser adaptadas a las más diversas edades y a un alumnado variado, favoreciendo de esta forma la integración de todas y de todos. También se pueden sugerir proyectos de trabajo musical en los

que, como indica Alsina (2007), las expectativas de hacerlo bien supongan una motivación y un incremento de la autoestima.

EL REPERTORIO

El repertorio debe cuidarse porque en muchos momentos se convertirá en un importante aliado de cara a favorecer la integración de cualquier alumna o alumno en las actividades musicales. Del mismo modo, contribuirá a crear una disposición positiva del alumnado hacia las mismas. En la selección de las obras debemos tener en cuenta los gustos e intereses del alumnado, sus capacidades y posibilidades personales, la tradición musical del entorno, su nivel de dificultad y su contribución a dar respuesta a las necesidades didácticas que tengamos presentes en cada momento. Las obras seleccionadas serán adecuadas cuando contemplen y compatibilicen los gustos e intereses del alumnado y compatibilizarlos con los del profesorado, para no dar lugar a divergencias en este ámbito, como subrayada Zaragoza cuando indica:

> El aprendizaje musical en el aula y el gusto por la música de los alumnos no siempre han formado un dúo bien avenido. Lo que en realidad debería ser una espiral hacia la excelencia por el conocimiento y el placer musical, a menudo se ha convertido en un cruce de caminos divergentes: una cosa es la música (mi música), y otra muy distinta la clase de música (la música del profesor). (Zaragoza, 2009, p. 96)

Esto hace que en ocasiones una obra que hemos seleccionado para nuestra clase no sea bien aceptada por el alumnado y además genere, durante su proceso de montaje una disposición claramente contraria al disfrute. En esas situaciones es preferible dejar esa obra para otro momento y utilizar otra, con la garantía de que va a ser bien recibida por todos. Considerar el contexto en el que estamos trabajando, las características y necesidades de las niñas y los niños, el origen cultural del alumnado que asiste a esa clase, sus raíces, su religión, su etnia…; y junto a ello, también sus gustos facilitarán la utilización de la música en el aula. Las obras que integren nuestro repertorio deben ser de diferentes, géneros, épocas y estilos, como señala Muñoz

> Desde la música "clásica" hasta la música actual. Tiene sentido la utilización en el aula de cualquier obra musical siempre que se considere la finalidad de su empleo, en el marco de la planificación elaborada por la profesora o el profesor, y las características del alumnado al que se destina. (Muñoz, 1999, p. 20).

En cada una de ellas, la maestra o el maestro podrán encontrar los contextos adecuados para abordar aquellos procedimientos, contenidos o capaci-

dades que quiera tratar o desarrollar. Pero al mismo tiempo, podrá considerar los gustos e intereses de su alumnado y, sobre todo, podrá integrar a cualquiera de sus alumnas y de sus alumnos en el conjunto de las actividades que se realicen y la vida en el aula.

LA IMITACIÓN Y LA REPETICIÓN, COMO BASE DE LOS PROCESOS DE TRABAJO EN EL AULA

Uno de los principales recursos que utilizaremos para potenciar la inclusión de alumnas y alumnos a través de la música será la imitación. La imitación como proceso implica las acciones de observación, memorización y reproducción de los modelos que se ofrecen. Su uso favorece la rápida participación de cualquier alumna o alumno, sin necesidad de verse condicionado por los conocimientos musicales que pueda poseer. Para su desarrollo es necesario que la maestra o el maestro presenten modelos adecuados a las posibilidades del alumnado y que tengan como principal característica que sean repetitivos o en ostinato. Esos modelos son aplicables a las actividades vocales, instrumentales y de movimiento. En las actividades de acompañamiento suele ser de gran utilidad, como señala Muñoz (2005, 2014 y 2017).

El empleo de la imitación potencia la observación en general y favorece la vivenciación del silencio y la escucha, en particular. Lo gratificante, para el alumnado, será comprobar como su participación en las actividades es inmediata y los resultados se van mostrando simultáneamente a la realización de las acciones, tanto en las actividades de percepción, como en las de expresión musical. Podrá ser utilizada tanto para el montaje de obras musicales como para el acompañamiento vocal, instrumental y gestual de las mismas. Paralelamente a la imitación, encontramos otro recurso de singulares características como es la repetición. La repetición gradual y progresiva facilita el aprendizaje de canciones tomando como pilar de apoyo la imitación, que ya hemos tratado. En la repetición, que plantemos aquí, tiene un papel de especial relevancia la maestra o el maestro. Serán ellos los que realicen en primer lugar la interpretación varias veces, propiciando que cada alumna y cada alumno se vaya incorporando a la misma a medida que sea capaz de reproducir la propuesta presentada. De esta forma, haremos realidad que atendamos a los distintos ritmos de aprendizaje de nuestro alumnado y, consecuentemente, que todos puedan participar en el conjunto de las actividades.

LOS VALORES Y LAS EMOCIONES

Por otra parte, en el desarrollo de cualquier actividad musical las emociones siempre están presentes y se manifiestan durante su realización. Según Maturana (1991): "Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto" (Maturana, 1991, p.21). También las emociones están presentes en la realización de las actividades musicales (Juslin y Sloboda, 2001) y, por lo tanto, no se pueden dejar al margen de la realidad del aula. La alegría, la tristeza, el miedo, la calma, y otras emociones (Goleman, 1995), se manifiestan en el alumnado a través de la estimulación producida por las obras musicales, las danzas o las canciones, que escuchan, interpretan o acompañan.

LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES Y SU CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

Es necesario que los elementos que afectan a la organización de las actividades musicales se cuiden y se adapten a las necesidades derivadas de las actividades y las características del alumnado que interviene en ellas.

a. Los agrupamientos

Las actividades musicales pueden estar diseñadas para su realización a nivel individual, por parejas, en pequeño grupo, en grupo clase, así como para otros grupos mayores. La selección de los agrupamientos debe hacerse en función de las intenciones didácticas que en cada momento tenga la maestra o el maestro (Zabala, 1995) Dentro de ellas en nuestro caso adquieren una especial importancia los agrupamientos que implican un trabajo colaborativo, que siempre favorecerá la integración de todos los miembros del grupo.

b. Las actividades y el tiempo

Debe contemplarse una asignación adecuada del tiempo a cada actividad, para hacer compatible su desarrollo sin agobios y tensiones, con la fluidez que debe tener para garantizar la concentración y disposición del alumnado (Alsina, 2012). La buena administración del tiempo seguro que nos va a proporcionar altos niveles de adaptación a las distintas circunstancias, sin dejar

de lado las necesidades temporales derivadas de las acciones que son necesarias para el desarrollo de cada actividad. En esa administración, un importante recurso será el ritmo de trabajo que se aplique durante la realización de las actividades (Muñoz, 2014). Ese ritmo de trabajo y el tiempo de realización específico de cada una de las actividades se puede y se debe flexibilizar cuando participa en ellas alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

c. El espacio

Hay muchas actividades que se realizan habitualmente en el aula, sin embargo, esas mismas actividades y otras, también se pueden desarrollar en otros espacios diferentes. La selección de los espacios está condicionada por las acciones que se quieran realizar en las actividades propuestas. También debe contemplar el número de alumnas y alumnos que van a intervenir en ellas. Por lo tanto, podemos utilizar diferentes espacios en un mismo centro, aunque no todos estos espacios sean convencionales. En cualquier caso, se trata de hacer del espacio un elemento motivador que contribuya a favorecer y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el alumnado (Domènech y Viñas, 2007).

d. La importancia de los recursos

La adecuada selección de los recursos va a favorecer siempre el buen desarrollo de las actividades planificadas para el alumnado. Habitualmente, se contemplan en la programación de trabajo los recursos y materiales de todo tipo, y sus características, así como la importancia que tienen en el desarrollo de cualquier intervención didáctica (Zabala, 1995; Parcerisa, 1996) y, por lo tanto, para la consecución de los objetivos que se quieran alcanzar a través de ellas (Gimeno, 1991). La inclusión a través de la música debe tener en cuenta los medios y recursos disponibles para el desarrollo de las actividades musicales. El principal objetivo de la maestra o el maestro en este ámbito debe ser el de adaptarse a lo que tenga en cada momento, en cada lugar y en cada situación.

En ocasiones observamos que ciertas actividades musicales no se realizan en clase porque no se disponen de los medios y recursos necesarios. A modo de ejemplo, en ocasiones no se hacen actividades instrumentales porque no se cuenta con un conjunto de instrumental Orff. En esos casos, se nos olvida que contamos con nuestro propio cuerpo, los objetos que se encuentra en el entorno o, incluso que se pueden construir sencillos instrumentos de percu-

sión con los materiales más insospechados. Véanse como ejemplo algunas de las propuestas de Gordillo (2003).

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación debe entenderse como un medio facilitador del desarrollo de las actividades. Una pizarra digital, por ejemplo, es un gran recurso para la observación de información, como soporte de letras y melodías para el montaje de las canciones, para la visualización de la interpretación de obras musicales… Su manipulación para el uso en las actividades debe ofrecerse, progresivamente, al alumnado. Del mismo modo, cuando estemos utilizando equipos de sonido o de vídeo para la realización de reproducciones o de grabaciones. Con todo ello, también no sólo no estaremos condicionando el desarrollo de las actividades musicales, sino que además se estará facilitando la inclusión de cualquier alumna o alumno en nuestra materia y en nuestra aula.

EL DOCENTE Y EL CONOCIMIENTO DEL ALUMNADO

El papel del docente es clave en los procesos que queramos desarrollar para favorecer la inclusión del alumnado con NNEE en el grupo. Un docente que conoce a su alumnado, que siente, vive y se ilusiona con él, y que potencia en ellas y en ellos su capacidad de observación en el camino del aprendizaje de valores (Caslib, 2014). Ese conocimiento del alumnado debe suponer una conciencia del mismo, de tal manera que esté presente continuamente en la planificación de las actividades y en la selección de todos los elementos que intervengan en su realización.

Aún más importante es el conocimiento de todos aquellos aspectos y cuestiones, en general, que tengan que ver con el plano afectivo y social. Estos son los que más van a incluir en la inclusión real de este alumnado. Saber cómo son, cómo se comportan, cómo actúan y cómo sienten es más determinante que el conjunto de conocimientos que puedan poseer. Lo humano será el factor más determinante en estas situaciones y dentro lo humano las relaciones que se establezcan con ellos y el clima que se pueda crear en clase. Un docente conocedor de todo ello, observador, flexible y con capacidad de adaptación a cada circunstancia y momento sería lo deseable cuando lo que pretendemos es llevar a cabo la inclusión del alumnado con NNEE.

BIBLIOGRAFÍA

Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.* Barcelona: Graó.

Alsina, P. (2012). Programar para enseñar musicalmente. En A. Giráldez (Coord.) *Didáctica de la música.* Barcelona: Graó.

Amusategui, C. (1996). Educación musical en educación especial. *Eufonía. Núm. 004,* pp. 85 - 96.

Arguedas, C. (2004). La expresión musical y el currículo escolar. Revista Educación, 28, 111-122

Bernal, J., y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la Música. La expresión Musical en la educación infantil.* Málaga: Aljibe.

Bernal, J., Epelde, A. y Rodríguez, A. (2010). La Educación Musical del niño con Necesidades Especiales. *CiDd: II Congrés Internacional de DIDÀCTIQUES.* Departament de Didàctiques Específiques, Universitat de Girona. Recuperado de http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/345.pdf

Caslib, N. (2014). On the Nature of Ethics for Teachers. Philippine Social Sciences Review, 66(1), 67-90.

Domènech, J. y Viñas, J. (2007). La organización del espacio y el tiempo en el centro educativo. Barcelona: Graó.

Ecuyer, C. (2013). Educar en el asombro. Barcelona: Plataforma Editorial.

Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía. 194, 10-15.

Gordillo, J. (2003). Los materiales pobres enriquecen la música. *Eufonía: Didáctica de la Música, 27,* 45–53.

Goleman, D. (1995). Inteligencia Emocional. Por qué es más importante el cociente intelectual. Buenos Aires: FURESA.

Jauset J. A. (2008). *Música y neurociencia: la musicoterapia. Sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas.* Barcelona, España. Editorial UOC.

Juslin, P. N. y Sloboda, J. A. (2001). Music and Emotion. Theory and Research. Oxford: Oxford University Press.

Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical.* Madrid, España: Machados.

Lacárcel, J. (2005). La Valoración Social de la Educación Musical Escolar y del docente de Música de primaria en el umbral del Siglo XXI. *Revistas de la Universidad de Granada.* Recuperado de http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2291/2409

Madrigal, A. (2004). El síndrome de Down. Recuperado de http://sid.usal.es/libros/discapacidad/10413/8-4-1/el-sindrome-de-down.aspx

Maturana, H. (1991). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen Ediciones.

Muñoz, J. R. (1999). La educación Musical en Primaria. *Andalucía Educativa, 13*, 20.

Muñoz, J. R. (2003). Contextos de trabajo para la educación musical. *Eufonía: Didáctica de la música*, (27), 54 - 68.

Muñoz, J. R. (2005). El acompañamiento como recurso musical en la educación infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, (33), 62 - 72.

Muñoz, J. R. (2014). La programación en Música. En Muñoz, Juan Rafael, García, José. y Arús, Eugenia. *Actividades y juegos de música en la escuela*. Barcelona: Graó.

Ortega, E; Esteban, L; Estévez, A F; Alonso, D; (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology,* 2() 145 - 168. Recuperado de http:www.redalyc.otg/articulo.oa?id=129312577005

Parcerisa, A. (1996). Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Graó.

Pascual, P. (2002). Didáctica de la Música. Madrid, España: Pearson.

Prause – Weber, M. (Junio de 2006). Tratamiento de la música en alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonía.* (Núm. 037), 7 - 20.

Ruud, E. (1990). Los Caminos de la Musicoterapia. Buenos Aires: Bonum.

Sabbatella, P. (2006). Intervención musical en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira. Revista de ciencias de la educación. Núm. 20,* pp. 123 - 139.

Vernia, A. M. (2012). Método Pedagógico Musical Dalcroze. *Artseduca.* Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3946014

Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Barcelona: Graó.

Zaragoza, J. L. (2009). Didáctica de la música en la educación secundaria. Barcelona: Graó.

Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva: sistemas de comunicación

Maria Gabriela Solis Sáez

Rafaela Gutiérrez Cáceres

Luis Ortiz Jiménez [1]

Las personas con discapacidad auditiva necesitan de un sistema de comunicación eficaz que les permita comunicarse en un entorno social-familiar, y seguidamente en un entorno social inmediato más amplio, como puede ser el escolar. Asimismo, ese sistema de comunicación debe permitirles comunicarse entre iguales, sordos u oyentes, y adquirir informaciones de textos orales, comprensión lectora, y escritos, escritura. Como expresa Monfort (2007) *"no es la falta de audición lo importante sino la falta de comunicación"* (citado en Padilla Góngora, 2007, p. 250).

Por ello, siempre se ha pensado que las personas con discapacidad auditiva deben adquirir el sistema de comunicación oral, para poder comunicarse con una sociedad mayoritariamente oral, y además acceder a esos textos escritos en lengua oral. Sin embargo, todas las personas que poseen una discapacidad auditiva no pueden acceder al aprendizaje de una lengua oral, en el mismo espacio de tiempo y en las mismas condiciones que las personas oyentes.

En el aprendizaje de un sistema de comunicación intervienen muchos factores a tener en cuenta, como son los factores individuales y contextuales, así como también se debe llevar a cabo una detección, diagnóstico, y orientación terapéutica, o lo que es lo mismo, la implantación de una técnica de amplificación del sonido, como puede ser el implante coclear o el audífono.

Es por ello, que a continuación trataremos dichos factores, la detección, diagnóstico, y orientación terapéutica, así como a los sistemas de comunicación a los que pueden acceder los niños/as con discapacidad auditiva.

1 Universidad de Almería, ssm065@ual.es

1. FACTORES INDIVIDUALES Y CONTEXTUALES

Seguidamente estableceremos diferentes factores individuales, y a continuación se hará alusión a factores externos o contextuales, pues la conjunción de ambos influirá en la adquisición de un sistema de comunicación competente.

1.1. Factores individuales

Clasificación según la estructura del oído afectada

Según diferentes autores Torres Monreal, Rodríguez Santos, Santana Hernández y González Cuenca (1995), la sordera o hipoacusia puede ser:

- De transmisión o conductiva, si la afección se encuentra localizada en el oído externo debido a la inexistencia del pabellón auditivo, a una malformación, a la existencia de secreciones u objetos en ellos (Marchesi Ullastres, 1987), o traumatismos, tumores en el pabellón auditivo o conducto auditivo o incluso, inflamaciones del conducto (Torres Monreal et al., 1995). Si la afección está localizada en el oído medio, puede deberse a infecciones o bloqueos de la trompa de eustaquio (Marchesi Ullastres, 1987), o por alteraciones de la ventilación y drenaje del oído medio, cierre del orificio tubárico epifaríngeo por amígdala hiperplásica (anginas), infiltración, otrosclerosis, secuelas postquirúrgicas, traumatismos del oído medio y/o interno, barotrumas. Generalmente, la sordera conductiva puede llegar a solventarse con tratamientos o intervenciones quirúrgicas (Monreal et al., 1995).
- Neuro-sensoriales, la zona afectada es el oído interno, la cóclea, el nervio auditivo o las zonas auditivas del cerebro, produciéndose una lesión más grave y permanente, y las causas suelen ser muy variadas (Marchesi Ullastres, 1987).
- Mixta, parafraseando a Ferrández y Mora (1989), es la combinación de la sordera de trasmisión o conductiva y neurosensorial, encontrándose afectados los oídos, externo, medio e interno, y siendo generalmente la pérdida superior a 20 dB.

Clasificación según la cantidad de pérdida auditiva o también llamada audiológica

Tanto el término sordo como hipoacúsico lo suelen encuadrar dentro de unos valores de decibelios. Así, García Perales y Herrero Priego (2008) establecen una clasificación audiológica tomando como referencia la pérdida auditiva y siguiendo el Bureau Internacional de Audiología:

- Audición normal: umbral de audición (0-20 dB). El sujeto no tiene dificultades en la percepción de la palabra.
- Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB) la voz débil o lejana no es percibida. En general el niño o la niña es considerado como poco atento y su detección es importantísima antes y durante la edad escolar.
- Hipoacusia media o moderada (40-70 dB). El umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. El retraso en el lenguaje y las alteraciones artículo autores son muy frecuentes.
- Hipoacusia severa (70-90 dB). Ese necesario elevar la intensidad de la voz para que ésta pueda ser percibida. El niño presentará un lenguaje muy pobre o carecerá de él.

Como podemos observar, estos últimos autores hacen especial hincapié en el lenguaje del niño/a que posee una deficiencia auditiva, pues ellos sostienen que no sólo se produce una pérdida auditiva sino también un déficit en el acceso al lenguaje oral (García Perales y Herrero Priego, 2008).

Clasificación según el momento de adquisición de la deficiencia auditiva.

El momento de la adquisición de la sordera o hipoacusia, antes de la aparición del lenguaje o después nos permitirá acceder, en mayor o menor medida, a la comunicación oral.

Así, García Perales y Herrero Priego (2008) establecen una clasificación produciéndose una:

- Hipoacusia prelocultiva: la pérdida está presente al nacer el bebé o aparece con anterioridad a la adquisición del lenguaje (dos-tres años de vida) y por tanto el niño o la niña es incapaz de aprender a hablar en el caso de sorderas graves o profundas.
- Hipoacusia postlocultiva: la pérdida auditiva aparece con posterioridad a la adquisición del lenguaje, produciéndose de manera progresiva alteraciones fonéticas y prosódicas así como alteraciones de la voz.

1.2. Factores Contextuales

En cuanto al contexto familiar, Gutiérrez Cáceres y Ruíz Ortiz (2007) opinan que los factores contextuales son los que más nos deben interesar. Ellas sostienen que el entorno familiar incide en el desarrollo global de las personas y, un buen nivel socio-económico puede proporcionar a sus hijos sordos el acceso a un entorno más estimulante. Pero también expresan que más allá del nivel socio-económico de la familia, lo importante es que los padres participen y se impliquen en la educación de su hija o hijo y tengan altas expectativas educativas.

Por su parte, Domínguez Gutiérrez (2017) sostiene que los padres oyentes experimentan sentimientos de frustración cuando reciben la noticia de que su hijo/a es sordo/a, teniendo dificultades para comunicarse. Sin embargo, cuando los padres son sordos y se comunican en lengua de signos, lo aceptan con mayor facilidad y le ofrecen un sistema de comunicación facilitando intercambios comunicativos, obteniendo así un desarrollo integral óptimo, y son más competentes en el nivel cognitivo, social y linguístico. Por ello, algunos padres oyentes están comenzando a aprender la lengua de signos, "sin perder de vista la necesidad de la lengua oral" (citado en Gutiérrez Cáceres y Ruíz Ortíz, 2007, p. 269).

En cuanto al contexto escolar, una adecuada atención temprana posibilita la integración social del alumnado, siendo escolarizado en centros de educación especial o centros ordinarios en régimen de integración preferente. Pero ello bajo enfoques lingüísticos monolingües, basado en la adquisición de la lengua mayoritaria de la comunidad oyente, la lengua oral, a través de estrategias audio-orales o bien con el empleo de sistemas complementarios como la palabra complementada, con el fin de que el alumno sordo consiga la máxima competencia posible en la lengua oral (Domínguez Gutiérrez, 2017; Soriano Bozalonzo, Pérez y Domínguez Gutiérrez, 2006; Valmaseda Balanzategui, 1995). O con un enfoque bilingües, que puedan acceder a la comunicación a través de una lengua que puedan adquirir de forma natural y espontánea, es decir, la lengua de signos, a la vez que aprendan la lengua oral (Domínguez Gutiérrez, 2017).

2. DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN TERAPÉUTICA DE LA DEFICIENCIA AUDITIVA

En primer lugar, un elemento muy importante a destacar, además de los factores ya explicados, es detectar y diagnosticar, a la brevedad posible, el défi-

cit auditivo para poder actuar en consonancia. Pues según diferentes autores, se debe realizar un diagnóstico temprano de la hipoacusia para limitar sus consecuencias en el desarrollo (García Perales y Herrero Priego, 2008). Así, la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía cuenta con el "Programa de detección de hipoacusias en recién nacidos" de que tiene como objetivos:

1º Detectar los casos de hipoacusia en los recién nacidos o antes de los seis meses de edad.

2º Establecer precozmente la orientación terapéutica de los casos de hipoacusia, una vez detectados, antes de transcurrido los seis meses.

En cuanto a ello, se realizan pruebas de detección del diagnóstico que pueden ser subjetivas u objetivas.

Dentro de las pruebas subjetivas, contamos con aquellas en las que interviene la familia, por lo que Sánchez Hípola (1995) nos expone ejemplos por edades que nos pueden indicar la existencia de una deficiencia sensorial auditiva o no:

- De 0-3 meses: se produce una ausencia de reacción antes los ruidos fuertes, no le tranquiliza la voz de la madre, no reacciona al sonido de una campañilla, tiene un sueño demasiado tranquilo, reacciona de forma positiva a las vibraciones y al tacto, emite sonidos monocordes.
- De 3-6 meses: no orienta la mirada hacia la voz de su madre, no gira la cabeza hacia un sonido que se produce cerca de su oreja, no emite sonidos guturales ni emisiones vocálicas para llamar la atención.
- De 6-9 meses: presenta ausencia de patrones de vocalización, no realiza juegos vocálicos ni emisiones silábicas imitando las del adulto, no se orienta a sonidos familiares y se mantiene indiferente a sonidos nuevos, no atiende a su nombre.
- De 9-12 meses: hay ausencia de articulación y reproducción de sonidos conocidos, no comprende ni reconoce palabras familiares (papá, mamá, adiós…), se instala una comunicación gestual de designación, no comprende una negación ni reproches, no participa en juegos y canciones infantiles.
- De 12-18 meses: hay ausencia de palabra articulada, no señala objetos ni personas familiares cuando se le nombran, no comprende frases cortas ni órdenes sencillas, no nombra objetos familiares, no reacciona ante prohibiciones, se muestra inatento a lo que cae dentro de su campo visual, no dice papá, mamá, agua, nene con significado.

- De 18-24 meses: retraso en el lenguaje expresivo (no hace frases de dos palabras y no responde a preguntas sencillas), gran dificultad en la articulación, no conoce su nombre, no identifica las partes del cuerpo.

Seguidamente contamos con las pruebas objetivas, que son en las que intervienen los profesionales de la salud. Así, según la Asociación Americana de Audiofonología algunos de esos signos de alarma pueden ser los establecidos por Sánchez Hípola (1995, 1997, 2001):

Figura 1: signos de alarma que nos dan indicio de la discapacidad auditiva

Neonatos (desde el nacimiento a los 28 días)	Niños (del día 29 a los 2 años)
1. Antecedentes familiares de hipoacusia.	1. Sospecha paterna o de educadores.
2. Peso menor de 1500 gr.	2. Meningitis bacteriana.
3. Malformaciones congénitas craneofacial.	3. Factores de riesgo neonatales.
4. Hiperbilirrubinemia.	4. Traumatismos craneales.
5. Infección (prenatal-postnatal).	5. Medicación ototóxica.
6. medicación ototóxica.	6. Síndromes que suelen incluir hipoacusia.
7. Hipoxia (asfixia neonatal)	7. Enfermedades neurodegenerativas.
8. convulsiones.	8. Infecciones de la infancia que se asocian a la hipoacusia.
9. UCI más de 48 horas.	
10. Antecedentes de toxicidad materna.	

Fuente: elaboración propia. Datos obtenidos de Sánchez Hípola (1995, 1997, 2001)

Dentro de las pruebas objetivas, se han venido utilizando según diferentes investigaciones (Stevens, Webb, Hutchinson, Connell, Smith y Buffin, 1990; Martínez, Benito, Condado, Morais y Fernández, 2003), en un primer momento las Otoemisiones Acústicas (OEA), siendo un sistema económico, debiendo ser realizadas después de las 48h. por la posible presencia de líquido amniótico en el conducto auditivo pudiendo dar un falso positivo (Torrico, 2004).

A continuación, al detectarse el déficit se lleva a cabo la prueba de los Potenciales Evocados Auditivos de Tronco Cerebral (PEATC) (Nodarse, 2006; García Perales y Herrero Priego, 2008). Sin embargo, este sistema también puede dar lugar a falsos positivos por falta de maduración de la vía auditiva (Monsalve González y Núñez Batalla, 2006).

En segundo lugar, en cuanto a establecer la orientación terapéutica, Sánchez Hípola (2001) expresa que existe un acuerdo unánime, por parte de todos los profesionales de la medicina y de la educación, proponiendo una intervención quirúrgica, o la adaptación o implantación de prótesis, audífono o implante coclear.

Por su parte, las prótesis auditivas son ayudas tecnológicas que gracias a su uso se puede amplificar el sonido. Siguiendo el Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial (1992) se definen las ayudas técnicas cómo "Utensilios, dispositivos, aparatos o adaptaciones, producto de la tecnología, para suplir o complementar las limitaciones funcionales de las personas con discapacidad" (citado en Padilla Góngora, 2007, p. 48).

El uso de estas técnicas ha de iniciarse entre uno y tres años (Ramírez Camacho, 1982), aunque autores como Santiuste Bermejo (2007) establece la edad crítica a los dos años. Pues de ello depende el rápido entrenamiento de los centros auditivos, la conservación y el desarrollo del balbuceo y la toma de conciencia del mundo sonoro y del lenguaje.

Se nos plantea el interrogante sobre el uso de una prótesis u otra, por lo que los audífonos son muy necesarios en pérdidas inferiores a 30dB Ramírez Camacho (1982), pero sus resultados son muy escasos cuando existe una degeneración coclear con escasos restos auditivos (Padilla Góngora y Padilla Clemente, 2007).

Por su parte, Santiuste Bermejo (2007) enuncia que los candidatos para la implantación coclear son adultos y niños por encima de los dos años y con una sordera profunda o cofosis, aunque estos criterios se pueden ampliar a niños más pequeños y adultos con pérdida severa. Además, el rendimiento auditivo tras el implante puede ser muy diverso, los sujetos con una trayectoria más corta de la sordera y la adquisición de habilidades lingüísticas previas, o adquisición del sistema de comunicación de la Lengua de Signos, obtienen un mejor aprovechamiento.

Una vez elegida la prótesis adecuada se precisará de un periodo de adaptación y educación o entrenamiento auditivo. Por ello es necesario que el niño/a tenga una utilización constante de la misma aceptando su uso y los sonidos que produce, y estableciendo una correspondencia entre estos y la fuente productora de los mismos, objetos, personas y él mismo (Santiuste Bermejo, 2007).

3. ELECCIÓN DE UN SISTEMA DE COMUNICACIÓN

Históricamente, se han tenido en cuenta en las diferentes sociedades las personas que se ajustaban a una norma, es decir, personas sin ningún tipo de discapacidad, desechando, eliminando o marginando a todos aquellos que se desviaban de esa norma (Sánchez Palomino y Torres González, 2004). Así, las personas con discapacidad auditiva, que contaban con dificultades comunicativas por la falta de aprendizaje de un sistema de comunicación, se han encontrado, a lo largo del tiempo, con diferentes tipologías de ayuda hacia esa dificultad.

Entre los diferentes vestigios comunicativos en las sociedades pasadas, nos podemos encontrar con mitos como la historia del Rey Momos, del latín "mono", de ahí el hablar como los monos, "mimo" o "mímica", u otros mitos como el de Hipócrates quien expresaba que los mudos de nacimiento no podían hablar y si emitir sonidos similares a la voz, o el de Galeno con su teoría que si se poseía problemas en el oído estos afectarían al habla y viceversa, pues ambas funciones tenían su origen en el cerebro.

Además, existieron diferentes metodologías como el método signado de "la mano musical" de Guido de Arezzo (siglo X), y diversos métodos dactilológicos como los creados por Juan de Fidanza y Ritelia (1221-1274), Cosme Rossellio (1439-1507), Pedro Ponce de León (1520-1582), John Bulwer (1614-1684), John Wallis (1616-1703), Juan Bautista Porta (1542-1597), Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586), Juan de Pablo Bonet (1560-1620), Manuel Ramírez de Carrión (1573-1633), Carlos Miguel de L' Epee (1712-1789), Jacobo Rodríguez Pereira (1715-1780), Juan Manuel Ballesteros (1794-1869, Francisco Fernández de Villabrille (1811-1864), Carlos Nebreda López (¿-1876) (López Torrijo, 1995; Gascón y Storch de Gracia, 2004).

Y también se contó con métodos oralistas como los de Lorenzo Hervas y Panduro (1735-1809) y Juan de Pablo Bonet (1560-1620) con su obra el "Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos" (López Torrijo, 1995; Gascón y Storch de Gracia, 2004; Sánchez Palomino y Torres González, 2004; Martínez Palomares y Vergara Ciordia, 2016; Arias Castilla, Ayala Cardona y Acosta Pineda, 2017).

Todo ello nos da muestra de la existencia de personas que crearon métodos, para solventar, total o parcialmente, la comunicación de las personas con discapacidad auditiva, aunque fuese solo a una cantidad representativa de ellos, puesto que se atendían a los hijos de familias muy adineradas y/o de gran influencia, y solamente a los niños, no así a las niñas. Así, surgirían diferentes tendencias oralistas, signantes y mixtas por Europa y fuera de ella,

predominando una u otra, dependiendo del momento histórico, hasta instaurarse, a nivel educativo formal, la lengua de signos con el Primer Congreso Nacional sobre Instrucción de los Sordos en Milán en 1880.

Pero por lo expresado anteriormente, es decir, los factores individuales y contextuales, no se trata de implementar un sistema de comunicación sino de analizar cada caso, y establecer el sistema de comunicación que más adecue a cada persona teniendo en cuenta todos esos factores. Pues como expresan Gutiérrez Cáceres y Ramos Ortiz (2007, p.263):

> Hoy en día, la sociedad, en su mayoría, no es consciente de la gran diversidad que existe entre las personas en relación con las capacidades auditivas. Además, pensamos erróneamente que personas, que presentan las mismas capacidades auditivas, tendrán el mismo desarrollo cognitivo, lingüístico y social, sin tener en cuenta que otros factores de carácter individual y contextual influyen en el aprendizaje de las personas, ya sean sordas u oyentes.

3.1. Aprendizaje de la lengua oral.

El proceso de adquisición del lenguaje oral por parte de los niños/as sordos es muy diferente al de los niños oyentes, pues no adquieren de modo natural este lenguaje. Ello debe ser un proceso planificado por los adultos en el que las palabras se incorpora paulatinamente a su vocabulario (Marchesi Ullastres, 1987; Torres Monreal, Urquiza de la Rosa y Santana Hernández, 1999; Torres Monreal y Santana Hernández, 2001).

En el aprendizaje de este lenguaje nos podemos encontrar con niños/as prelocutivos y postlocutivos. Los han adquirido la sordera en su nacimiento o posteriormente, hasta los dos o tres años, o en el mejor de los casos quizás se trate de una hipoacusia, contando con restos auditivos. Sin embargo, los segundos han obtenido la sordera o hipoacusia después de los tres años, y comienzan el aprendizaje de la lengua oral antes del nacimiento y terminan pocos años después de nacer (Santana Hernández y Torres Monreal, 2007).

Además de tener en cuenta la característica de ser prelocutivo o postlocutivo, también se debe tener en cuenta la técnica que se implementa para la amplificación del sonido. Pues dependiendo de los restos auditivos, hipoacusia leve (20 - 40 dB) o moderada (40 -70 dB), se recomienda el uso de audífonos, y si los vestigios auditivos son menores hipoacusia severa (70 - 90 dB) o cofosis (más de 90 dB) se cree que la mejor opción es el implante coclear (IC).

Cuando se trata de una hipoacusia leve o moderada, no se suele tener mayores inconvenientes en el aprendizaje de la lengua oral. Sin embargo, si el aprendizaje de esta es sobre un niño/a que posee una hipoacusia severa o

cofosis y cuenta con un IC según Pisoni y Cleary (2003) los resultados pueden ser muy variables, ya que existen factores como los expresados por Moreno Torres, Cid, Santana y Ramos (2011) como pueden ser la edad al percibir el IC, la familia, la calidad del contexto, las sesiones de logopedia que pueden influir.

Por otro lado, Mayor Sánchez (1991) establece que el aprendizaje de la lengua oral debe ir acompañada de la labiolectura o lectura labial poniendo de manifiesto la percepción visual al leer la boca del que le habla, y que esto resulta más difícil en los sujetos prelocutivos que postlocutivos. Pintó (1995) refiriéndose a las personas con deficiencia auditiva definió que "*ayuda técnica es todo apoyo visual, táctil o auditivo que aporte información total o complementaria a la que los oyentes solemos recibir por la audición*" (citado en Padilla Góngora, D. 2007, p. 48). Teniendo en cuenta ello la labiolectura es un apoyo visual.

Consiguientemente con lo anteriormente expresado, autores como Kyle y Woll (1995) expresan que ese tipo de ayuda o apoyo visual le aporta el 50% de la información. Pero en contraposición a ello, Padilla Góngora (2007) sostiene que los resultados que se obtienen en el aprendizaje de la lengua oral mediante el uso de otras vías son modestos.

Más allá de los factores a tener en cuenta, Mayor Sánchez (1991) expresa que el aprendizaje de la lengua oral en el niño/a sordo debe comenzar en la familia, tan pronto como se detecte su hipoacusia o sordera, para que no se vea afectado su desarrollo intelectual, afectivo y social, y debe aprovecharse el período de los tres primeros años coincidiendo con su maduración lingüística. Y además, pese a que no se obtenga éxito en la comunicación, estos niños/as pueden adquirir un lenguaje interior que les permita desarrollar el pensamiento y su trabajo académico.

3.2. Aprendizaje de la lengua de signos

Mayor Sánchez (1991) expresa que aunque el método oral vaya acompañado de la labio lectura o lectura labial, este resulta más difícil de aprender en el sujeto prelocutivo que en el postlocutivo. Y con respecto a ese método, Santana Hernández y Torres Monreal (2007) agregan que el aprendizaje de la lengua oral comienza antes del nacimiento, y termina pocos años después de nacer. Todo ello nos indica que los restos auditivos son muy importantes para adquirir esa lengua, así como el contar con un bagaje de palabras en el almacén sensorial auditivo, en el caso de los postlocutivos.

Por otro lado, Ramírez Camacho (1982) sostiene que cualquier persona cuando se ve privada, por cualquier causa, de la expresión oral recurre a los gestos para expresar sus deseos y necesidades. Es por ello que la lengua de signos es considerada por muchos autores (Bellugi y Klima, 1979; Wood, 1983; Loncke, 1984; Marchesi Ullastres, 1987; Marchesi Ullastres, Palacios González, y Coll, 2017) como la lengua más natural y primaria, que no puede ser eliminada, una vez adquirida, ni con la más estricta educación oralista. Además, es considerado un método muy eficaz de comunicación en los primeros años de vida, sobre todo en los sordos prelocutivos, severos y profundos (Monsalve González, Cuetos, Rodríguez y Pinto, 2002).

En cuanto a su uso, Marchesi Ullastres (1987), uno de los primeros defensores de la lengua oral en España, apoya la utilización de la lengua de signos, sobre todo en sordos profundos, destacando que es necesario su uso lo más temprano posible para la obtención de un lenguaje. Y por su parte Monsalve González et al. (2002), no solo apoya lo expresado anteriormente, sino además afirma que la lengua de signos es muy necesaria para satisfacer sus necesidades comunicativas.

Pero esa comunicación puede resultar complicada, si los padres, tras conocer que su hijo es sordo, modifican sus actitudes espontáneas de comunicación, disminuyendo la intensidad y riqueza en la comunicación (Monsalve González, 2002). Sin embargo, Serón Muñoz y Aguilar Villagrán (1992), y Andrew, Hoshooley y Joanisse (2014), expresan que en el caso de niños/as sordos, hijos de padres sordos, que han adquirido la lengua de signos, el desarrollo comunicativo y lingüístico es similar al de los oyentes, produciéndose una gran satisfacción comunicativa. Además, González Cuenca, Barajas Esteban, Linero Zamorano y Quintana García (2008) agregan que el desarrollo es posible, gracias a que estos niños/as participan activamente y de forma temprana en conversaciones dentro del seno familiar con sus padres sordos.

Pero de lo que se trata, es que se lleve a cabo una educación temprana lo más normalizada posible, para que las etapas del desarrollo no se vean afectadas y puedan obtener un buen desarrollo, no solo comunicativo y lingüístico, sino cognitivo, sensorial, motor, personal y social, es decir, un desarrollo integral, en condiciones lo más similar posible a sus homónimos oyentes. Pues, diversos estudios realizados por Struckless y Birch, 1966; Meadow-Orlans, 1980; Vernon y Koh, 1970; Conrad, 1979; Marchesi Ullastres, 1992, han observado, que los niños con sordera que han adquirido la lengua de signos a edades muy tempranas, presentan un rendimiento superior en varios aspectos, entre ellos el vocabulario, la escritura y la comprensión lectora.

Por otro lado, Monsalve González et al. (2002) y Pérez Sánchez (2017) expresan que los niños/as sordos, que utilizan la lengua de signos, a pesar de obtener buenos rendimientos comunicativos, tienen limitaciones en rendimientos escolares. No podemos olvidar, que la comunicación no solo debe ser oral sino además escrita, y que los textos escritos se encuentran en una estructura propia de la lengua oral, es decir, una estructura gramatical horizontal representada por fonemas, y la lengua de signos por queremas (Stokoe, 1960; Marchesi Ullastres, 1987; Rodríguez González, 1992).

3.3. Elección de dos sistemas de comunicación: el bilingüismo

Después de haber analizado dos sistemas de comunicación en niños/as con discapacidad auditiva, lengua oral y lengua de signos, y ver cómo cada uno de ellos puede ser válido, dependiendo de las características de cada persona, podemos observar que, a pesar de ser una solución de cara a la comunicación, esa solución no resulta en ocasiones del todo eficaz. Pues, en el uso de esas lenguas se han mostrado carencias, como que un sistema de comunicación oral no es tan eficiente si no se entiende cómo funciona la totalidad de la estructura oral y escrita, o cómo un sistema de comunicación signado contiene una estructura, que trasladada al plano escrito u oral se aleja de una ordenación gramatical horizontal oral, en la cual se encuentran representados los textos orales o escritos del mundo de los oyentes.

Por ello, ¿qué pasaría si las personas con discapacidad auditiva pudieran aprender las dos lenguas antes mencionadas? Si bien es algo difícil, ya de por sí, que ellos puedan conseguir dominar una lengua, el avance en cada una de ellas por separado puede ser más fructífero si una de las lenguas se apoya en la otra. Así, Fishman (1976, citado Rodríguez Ortiz, 2005, p. 29) ya planteaba el uso de dos lenguas, lengua de signos y lengua oral, usando el término “educación bilingüe” pensando en ellas en un plano más profundo que el comunicativo, en el educativo, y expresaba: “en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera lengua del alumno”.

Por su parte, autores como Marchesi Ullastres (1992) y Herrera Fernández (2014) apoyando la implantación del bilingüismo, sostenían que podía ser una enseñanza ideal para el sordo, así podrían comunicarse con los oyentes mediante el código oral y utilizar la lengua de signos en la comunidad de sordos. Además, eso también le permitiría acceder a informaciones, que por vía oral, no les era posible por su complejidad lingüística. Y por otra parte, si-

guiendo a Gotzens (1992) el planteamiento del bilingüismo, hacia el alumnado con discapacidad auditiva, no es nuevo para países como Suecia, quienes cuentan con décadas de experiencia en ello y con muy buenos resultados.

En esa misma línea, diferentes estudios realizados nos demuestran que los niños/as sordos bilingües, que son evaluados en una de sus lenguas producen menos palabras que los niños monolingües oyentes de su edad, sin embargo, cuando son evaluados en ambas lenguas los resultados de producción llegan a ser similares a la de sus homónimos oyentes (Marchman y Martínez-Sussmann, 2002; Pearson, 1998).

En consonancia con ello, Rodríguez Ortiz (2005, p. 31) también establecía la necesidad del bilingüismo para garantizar "el desarrollo cognitivo, socioafectivo y comunicativo". Es por ello, que ahondando aún más en el porqué del bilingüismo nos encontramos con una razón más poderosa que el acceso a la comunicación y la inclusión social y escolar, se trata de un acceso a la información y comunicación de textos orales y escritos que les permitirá la inclusión en el aprendizaje de contenidos curriculares. Así, según Santana Hernández y Torres Monreal (2007), Jimena Martín (2015) y González Santamaría y Domínguez Gutiérrez (2017) las opciones bilingües surgen con fuerza ante la evidencia de que la educación de los alumnos sordos continúa siendo, tanto en calidad como en cantidad, inferior a los alumnos oyentes, con importantes consecuencias en los rendimientos escolares alcanzados.

Por todo ello, y pese a diversos obstáculos en la implantación del bilingüismo en el ámbito español, impedimentos como percibir la sordera desde una visión médica que podía ser solucionada mediante la tecnología, por una resistencia social a lo desconocido, o por un temor hacia una falta de preparación por parte de los docentes hacia esa educación bilingüe, este fue implantado. No todas las escuelas de sordos incorporaron la lengua de signos, esto se lleva a cabo de forma desigual en las diferentes comunidades autónomas, no siendo accesible, de forma geográfica, a todos los hogares españoles (Muñoz Baell, Álvarez Dardet, Ruiz Cantero, Ferreiro Lago y Arocas Fernández, 2013).

Pero el hecho de cuál debe ser la primera lengua a enseñar dependerá de las características de las personas o como lo expresa Rodríguez Ortiz (2005), de diversas variables como puede ser el estatus de la audición de los progenitores, la pérdida auditiva, la edad de aparición de la deficiencia auditiva, y demás factores que hemos detallado anteriormente. Además de todo ello, la opción bilingüe en el caso de las personas con sordera debe ser lo bastante flexible como para tener en cuenta toda la heterogeneidad de la persona.

4. CONCLUSIONES

Vemos como han existido casos que se han inclinado más hacia una lengua que otra, sea cual fuere la causa, generalmente por imposición escolar e ideológica, desconociendo que existían diversos factores, internos y externos, que se debían tener en cuenta. Eso provocaba retrasos comunicativos, por no ser el sistema de comunicación adecuado a la persona por sus características, no adquiriendo así en tiempo y en forma una lengua rica y completa.

Así, con el paso del tiempo, diversas investigaciones nos han demostrado que no hay un sistema de comunicación más válido que otro, sino uno que es más idóneo para una persona y que debe ser usado mayoritariamente como primera lengua, sin descartar la otra lengua que, pasando a ser segunda lengua, y siendo aprendida y utilizada en menor medida como apoyo a la anterior, sería el complemento perfecto para una comunicación total.

Es por ello que, para que exista una inclusión efectiva y duradera, que sea más amplia que el acceso a una minisociedad, conformada por aquellos que compartan un sistema de comunicación, es necesario que ellos puedan acceder a la información y comunicación de los textos orales y escritos de una sociedad mayoritaria. Así, es importante aprender y hacer uso de ambas lenguas, oral y signada, siendo una la primera lengua y la otra la segunda, y así poder optar a una inclusión real, accediendo a la totalidad de la información y comunicación, social y escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrew, K. N., Hoshooley, J. y Joanisse, M. F. (2014). Sign language ability in young deaf signers predicts comprehension of written sentences in english. *PLoS ONE, 9*(2), e89994.

Arias Castilla, C., Ayala Cardona, J. y Acosta Pineda, D. (2017). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología, 8*(1), 7-15.

Bellugi, U. y Klima, E. S. (1979). The signs of language. *Psychological Science, 1*, 6-9.

Conrad, R. (1979). *The deaf school child: Language and cognitive function.* London: Harper & Row.

Domínguez Gutiérrez, A. B. (2017). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 45-61.

García Perales, F. J. y Herrero Priego, J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva.* Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación.

Gascón, A. y Storch de Gracia, J. G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América.* Madrid: Editorial Ramón Areces.

González Cuenca, A., Barajas Esteban, C., Linero Zamorano, M. y Quintana García, I. (2008). Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Datos para la reflexión y la intervención. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 28*(2), 99-116.

González Santamaría, V. G. y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2017). ¿El uso de implantes cocleares determina las estrategias lectoras de los estudiantes sordos? *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 119-127.

Gotzens, A. M. (1992). Bilingùismo y sordera: la experiencia belga. *Revista de Logopedia, foniatría y audiología, 12*(1), 3-9.

Gutiérrez Cáceres, R. y Ramos Ortiz, G. (2007). Diversidad de capacidades auditivas. En A. Sánchez Palomino y R. Pulido Moyano (Coords.), *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad* (pp.263-276). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. Universidad de Chile. *Educación y Educadores, 17*(1). 135-148.

Jimena Martín, J. A. (2015). *Proyecto educativo bilingüe-bicultural sordo-oyente en Educación Primaria: camino hacia una escuela inclusiva.* TFG. Málaga: Universidad de Málaga.

Kyle, J. G. y Woll, B. (1985). *Sign language, the study of deaf people and their language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Loncke, F. (1984). *Recent research on European sign languages,* Lisse, Swets and Zeitlinger.

López Torrijo, M. (1995). *Textos para una historia de la educación especial.* Valencia: Universidad de Valencia.

Marchesi Ullastres, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas.* Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi Ullastres, A. (1992). *5º Simposio Internacional sobre investigación en lenguaje de signos.* Salamanca: Universidad de Salamanca.

Marchesi Ullastres, Á., Palacios González, J. y Coll Salvador, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid. Alianza Editorial.

Marchman, V. A. y Martínez-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.*

Martínez Palomares, P. y Vergara Ciordia, J. (2016). El Alfabeto Manual adoptado por el Real Colegio de Sordo-mudos de Madrid (1805-1814). Una laguna historiográfica resuelta. *Revista Española de Pedagogía, 263,* 149-165.

Martínez, R., Benito, J. I., Condado, M. A., Morais, D. y Fernández, J. C. (2003). Results of one year's application of a universal protocol for the early detection of hearing loss in neonates. *Acta otorrinolaringológica española, 54*(5), 309-315.

Mayor Sánchez, J. (1991). *Manual de Educación Especial.* Madrid: Editorial Anaya.

Meadow-Orlans, K. P. (1980). *Deafness and child development.* California: University of California Press.

Monfort, M. (2007). Condiciones para la integración de las personas sordas en la familia y la sociedad. En Padilla Góngora, D. (coord.), *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad,* (pp. 245-257). Madrid: Entha.

Monsalve González, A. y Núñez Batalla, F. (2006). La importancia del diagnóstico e intervención temprana para el desarrollo de los niños sordos: Los programas de detección precoz de la hipoacusia. *Psychosocial Intervention, 15*(1), 7-28.

Monsalve González, A., Cuetos, F. Rodríguez, J. y Pinto, A. (2002). La comprensión escrita en preposiciones y partículas interrogativas: un estudio en sujetos sordos. *Revista Logopedia Fonología Audiología, 22*(3). 133-142.

Moreno Torres, I., Cid, M. D. M., Santana, R. y Ramos, Á. (2011). Estimulación temprana y desarrollo lingüístico en niños sordos con implante coclear: el primer año de experiencia auditiva. *Revista de investigación en Logopedia, 1*(1), 56-75.

Muñoz Baell, I. M., Álvarez-Dardet, C., Ruiz-Cantero, M. T., Ferreiro Lago, E. y Aroca Fernández, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de educación, 361*, 403-428.

Nodarse, E. M. (2006). Empleo de las emisiones otoacústicas para el pesquisaje del déficit auditivo. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 5*(1), 1-8.

Padilla Góngora, D. (coord.) (2007). *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad.* Madrid: Entha.

Padilla Góngora, D. y Padilla Clemente, A. (2007). Encontrar el camino para facilitar la comunicación a las personas sordas. En Padilla Góngora (coord.), *La Atención a la Discapacidad Auditiva. La interdisciplinariedad como garantía de calidad* (pp. 37-67). Madrid: Entha.

Pearson, B. Z. (1998). Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International journal of bilingualism, 2*(3), 347-372.

Pérez Sánchez, A. M. (2017). *Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje. Primaria. Esquemas.* Alicante: Universidad de Alicante.

Pisoni, D. B. y Cleary, M. (2003). Measures of working memory span and verbal rehearsal speed in deaf children after cochlear implantation. *Ear and hearing, 24*(1 Suppl), 106S-120S.

Ramírez Camacho, R. (1982). *Conocer al niño sordo.* Madrid: CEPE.

Rodríguez González, M. A. (1992). *Lenguaje de signos.* Madrid: C.N.S.E. – Fundación ONCE.

Rodríguez Ortiz, I. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 25*(1), 28-37.

Sánchez Hípola, M. P. (1995). La atención temprana del niño sordo y familia. *Madrid: Editorial FIAPAS.*

Sánchez Hípola, M. P. (1997). ¿La respuesta a la diversidad de necesidades especiales expresa opciones de valor social y ético? En *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES),* Murcia. Servicio de Publicaciones.

Sánchez Hípola, M. P. (2001). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con la audición. Enciclopedia de Educación Especial. Aljibe, Archidona Málaga.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (2004). *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Santana Hernández, R. y Torres Monreal, S. (2007). *Sistemas alternativos de comunicación.* Gran Canarias: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Santiuste Bermejo, V. (2007). El lenguaje en la vejez eugenésica. *INFAD Revista de Psicología,* (2), 57-66.

Serón Muñoz, J. M. y Aguilar Villagrán, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje.* Madrid: EOS.

Soriano Bozalonzo J., Pérez I. y Domínguez Gutiérrez A.B. (2006). Evaluación del uso de estrategias sintácticas en lectura por alumnos sordos con y sin implante coclear. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 26*(2), 72-83.

Stevens, J. C., Webb, H. D., Hutchinson, J., Connell, J., Smith, M. F. y Buffin, J. T. (1990). Click evoked otoacoustic emissions in neonatal screening. *Ear and hearing, 11*(2), 128-133.

Stokoe, W.C. (1960) Sign Language Structure: An outline of the visual communication of the American Deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*, 3-37.

Stuckless, E. R. y Birch, J. W. (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children: II. *American Annals of the Deaf.*

Torres Monreal, S. y Santana Hernández, R. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con la audición. En F. Salvador Mata, F. (Coord.). *Enciclopedia de Educación Especial.* Archidona: Aljibe.

Torres Monreal, S., Rodríguez Santos, J. M., Santana Hernández, R. y González Cuenca, A. M. (1995). *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos.* Archidona: Aljibe.

Torres Monreal, S., Urquiza de la Rosa, R. y Santana Hernández, R. (1999). *Deficiencia auditiva: guía para profesionales y padres.* Archidona: Aljbe.

Torrico, E. (2004). *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación.* Grupo Editorial Norma.

Valmaseda Balanzategui, M. (1995). Las personas con deficiencia auditiva. En Aguado Díaz, A. L. y Verdugo Alonso, M. A. (Coord.). *Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 223-271). Madrid: Siglo XX1 de España Editores, S. A.

Vernon, M. y Koh, S.D. (1970). Early manual communication and deaf children`s achievement. *American Annals of the Deaf, 115,* 527-536.

Wood, D.J. (1983). El desarrollo lingüístico y cognitivo en los deficientes auditivos. *Infancia y Aprendizaje, 3*, 201-222.